

José Machado Pais

# Consciência Histórica e Identidade

Os Jovens Portugueses Num Contexto Europeu

CELTA



Estudos sobre Juventude /2  
Observatório Permanente da Juventude Portuguesa

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE  
OS JOVENS PORTUGUESES NUM CONTEXTO EUROPEU



## ESTUDOS SOBRE JUVENTUDE

Colecção coordenada pela Secretaria de Estado da Juventude

### Títulos publicados

Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (coords.), *Jovens Portugueses de Hoje: Resultado do Inquérito de 1997*

Alexandra Lemos Figueiredo, Catarina Lorga da Silva e Vítor Sérgio Ferreira, *Jovens em Portugal: Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas (1960-1997)*

Ana Santos, *Inter-Rail, a Odisseia em Comboio*

JOSÉ MACHADO PAIS

# CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E IDENTIDADE

OS JOVENS PORTUGUESES NUM CONTEXTO EUROPEU

CELTA EDITORA

OEIRAS / 1999

© 1999, Secretaria de Estado da Juventude

José Machado Pais

**Consciência Histórica e Identidade: os Jovens Portugueses num Contexto Europeu**

Edição: Maio de 1999

Tiragem: 2000 exemplares

Revisão de texto: G. Ayala Monteiro

ISBN: 972-774-034-0

Depósito legal: 131309/99

Composto em caracteres Palatino, corpo 10, entrelinha 12

Produzido por Arte Mágica, Centro de Edição Gráfica, Lda.

Impresso em Portugal

Capa: Mário Vaz / Arranjo e imagem: Paula Neves

Reservados todos os direitos para a língua portuguesa,  
de acordo com a legislação em vigor,  
por Celta Editora Lda, Apartado 151, 2780 Oeiras.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
<b>I HISTÓRIA, APRENDIZAGEM, IMAGENS</b>	
1 HISTÓRIA .....	21
1.1 Significado .....	21
1.2 Objectivos .....	26
2 APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA .....	31
2.1 O agrado e a confiança .....	31
2.2 Prática pedagógica nas aulas .....	40
2.3 Objectivos pedagógicos .....	48
2.4 Conhecimento cronológico .....	57
2.5 Interesses e preferências .....	60
2.5.1 Os períodos .....	61
2.5.2 Os géneros .....	64
2.5.3 As áreas geográficas .....	71
3 IMAGENS INTERPRETATIVAS E VALORATIVAS DA HISTÓRIA .....	76
3.1 Idade Média .....	78
3.2 Período da Colonização .....	79
3.3 Revolução Industrial .....	83
3.4 Adolf Hitler .....	83
3.5 Mudanças no Leste .....	86

<b>II</b>	<b>TEMPORALIDADES E MUDANÇA HISTÓRICA</b>	
4	TEMPORALIDADE HISTÓRICA .....	91
5	OS FACTORES DE MUDANÇA .....	100
6	REPRESENTAÇÕES DE ÉPOCAS .....	111
<b>III</b>	<b>ATITUDES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>	
7	JUÍZOS HISTÓRICOS E SOCIAIS .....	125
7.1	Desigualdades: porquê? .....	126
7.2	«Progresso» ou preservação do património? .....	128
8	CONFLITOS OU CONTROVÉRSIAS SOCIAIS E POLÍTICAS .....	132
8.1	Direitos territoriais .....	132
8.2	Direitos de indemnização por danos de colonização .....	135
8.3	Direito dos imigrantes a votarem .....	137
8.4	Matérias referendáveis .....	149
9	ATITUDES PERANTE A SOCIEDADE .....	153
9.1	As nações e o Estado .....	154
9.2	A Europa e a integração europeia .....	158
9.3	A democracia .....	165
10	ATITUDES PERANTE A VIDA .....	169
10.1	Interesses de vida .....	171
10.2	Futuro individual daqui a 40 anos .....	177
10.3	Casamento por imposição familiar .....	177
	CONCLUSÃO .....	183
	<b>ANEXOS</b>	
I	Análises Factoriais (com recurso ao SPAD) .....	193
II	Breve análise de conteúdo de composições pedidas a estudantes de História .....	277
III	Instrumentos de inquirição extensiva .....	337
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	395

*Meu amigo (...), o que se chama o espírito dos tempos  
não é no fundo senão o próprio espírito dos autores,  
em que os tempos se reflectem.*

*[Goethe, Fausto]*





## INTRODUÇÃO

### 1

Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária — quem somos? — emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de *identidade* — entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros — aparece associado à *consciência histórica*, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo), a *consciência histórica* contribui, deste modo, para a afirmação da identidade — individual e colectiva.

É sabido que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe dão. Por isso, o estudo das formas de *consciência histórica* é uma forma de conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os «fantasmas» do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento. E como são muitos e variados, esses «fantasmas do passado», as falas da História são polissémicas. De facto, o que está presente na *consciência histórica* é fruto de múltiplas *representações*. São essas representações que dão sentido à História. Em causa está um método antigo que, outrora, deu nascimento à escritura e à arte. Contudo, longe de se refugiar na cópia, a *representação* não é repetição senão recorrência, com virtudes criativas e recriativas. É uma mediação real, incitadora, motivante.

Por isso, uma representação não é apenas uma *re-representação*. É uma reintrodução de sentido, um retorno de sentido. Não é uma presença de novo, apenas uma memória — por vezes insípida ou fugidia — do que aconteceu. As representações têm uma capacidade analógica irreduzível. Porque nos devolvem o gosto pela apresentação, no sentido de *presença*.

Presença pressentida, presença construída. A *consciência histórica* é uma construção simbólica, do mesmo modo que a *identidade* comporta também um processo de apropriação simbólica do real.

No entanto, e ao contrário do que por vezes se pensa, a *consciência histórica* não é equivalente ao conhecimento histórico, uma vez que, em certo sentido, «a consciência ignora a História»<sup>1</sup>. Pior ainda, muitas vezes faz uso dela, abusivamente. A historiografia mais chauvinista pode deturpá-la. Ainda que, em boa verdade, nem sempre o «patriotismo doentio» — que, evidentemente, nunca é o «nosso» — tenha necessidade de falsear a verdade para se manifestar. À consciência histórica basta que se interesse somente por aquilo que a justifique e que deixe o resto como está. Tremendo problema este, o de a consciência histórica poder ser afectada pelos fins que lhe dão suporte. Fazem esses fins parte da consciência histórica? O conhecimento do passado alimenta-se de sofismas ideológicos?

E porque as respostas a estas questões dificilmente fugirão à afirmativa, eis-nos confrontados, e amedrontados, por esses outros fantasmas que pesam na *consciência histórica* e que a tornam pouso de uma multidão buliçosa de vagas representações e frágeis metáforas, metonímias, antropomorfismos. Ilusões que esquecemos que o eram. Metáforas usadas que perderam sua força sensível, como moedas que perderam sua efígie. Nada de estranho. A *consciência histórica* emaranha-se com um tempo paradoxal: um tempo que é significativo — até na medida em que é evocado — embora, por isso mesmo, *signifique* porque é *evocado*. Representações do tempo que afirmam a existência do passado, fazendo-o ou não aparecer<sup>2</sup>. As falas da história são assim. Aliás, qualquer linguagem se inscreve numa «máquina do tempo» que faz ecoar o passado ao longo das gerações, ao mesmo tempo que torna possível a diferenciação entre passado, presente e futuro.

A própria etimologia do conceito de *geração* (de *gerar*) remete para uma ordem temporal dominada pelas dimensões da *história* e da *memória*. Contudo, contemporaneamente, os jovens são principalmente olhados como um símbolo do futuro. Em contraste com as gerações predecessoras — gerações retrospectivas, lugares de memórias —, alguns jovens de hoje são quase vistos como uma geração sem memória<sup>3</sup>.

Eis-nos, então, chegados a uma questão problemática e central deste estudo. Como é que os jovens captam o tempo histórico? Qual a natureza da sua consciência histórica? Ao enunciarem-se estas interrogações anuncia-se, simultaneamente uma hipótese de pesquisa: a *consciência histórica* terá, muito provavelmente, uma forma específica de *inscrição geracional*.

1 Paul Veyne, *Como se Escreve a História*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1995 (3.<sup>a</sup> edição), p. 43.

2 P. Ricoeur (org.), *Temps et Récit*, Paris, Seuil, 3 volumes, 1983-1985.

3 P. Nora, *Les Lieux de Mémoire*, Tomo III, Paris, Gallimard, 1992.



De facto, a pertença a uma geração é feita através de uma «inscrição» — baseada em afinidades subtis, quer estas sejam sentidas e recebidas quer sejam procuradas. É esta inscrição agregadora que, afinal, possibilita a participação num destino comum: um passado lembrado, um presente vivido, um futuro antecipado. A consciência geracional remete para um tempo de intersubjectividades que não é o mesmo que uma contemporaneidade anónima, de natureza biológica ou demográfica. Aliás, o conceito de geração ganha sentido histórico a partir do momento em que entre os seus membros fluem noções de heranças culturais, experiências compartilhadas, projectos a partir dessas heranças sentidas e recebidas. Marcas ou vestígios do passado que valem menos pelo seu lado material e mais pelo seu lado significativo ou simbólico. É esse fluir do passado num tempo presente, projectado para o futuro, que é gerador de uma consciência histórica.

A consciência histórica reporta-se, pois, ao passado. Mas não a um qualquer passado. Não a um passado reificado, inerte, esquecido. A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente. E são os vestígios do passado que a fazem durar no tempo — perdurar — assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. A História, ela própria, é um conhecimento por meio de vestígios. Ela procura o significado de um passado acabado que permanece em seus vestígios. Os vestígios são instrumentos enigmáticos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as *consciências colectivas* — traços permanentes de união entre o passado e o futuro<sup>4</sup>.

Por isso, no processo de formação da consciência histórica dos jovens interessa-nos pesquisar as conexões possíveis entre as formas como os jovens adolescentes interpretam o *passado*, percebem o *presente* e configuram o *futuro*.

Embora a *consciência histórica* seja discursivamente representada, cientificamente interpretada e teoricamente explicada, e apesar de genérica ou vagamente se sustentar que ela depende da «cultura», não há referências empíricas fidedignas sobre a formação da *consciência histórica* entre as jovens gerações. Por outro lado, cartografando as representações do passado histórico, entre os jovens, é possível ampliar a compreensão dos processos históricos, políticos e sociais que a sociedade contemporânea vive e, ao mesmo tempo, ensaiar algumas desmontagens analíticas dos processos de reprodução, renovação ou formação da consciência histórica entre esses mesmos jovens. As imagens do passado são sustentadas e transmitidas na qualidade — que possuem — de *construções culturais ou ideológicas*. É neste sentido que as *consciências históricas* constituem um terreno fértil para a

4 Memórias colectivas que assentam numa consciência social do tempo, a qual está na base do *ethos* particular de cada civilização. Cf. Pierre Bourdieu, *Algérie 60. Structures Économiques et Structures Temporelles*, Paris, Editions de Minuit, 1977.

sociologia da cultura. Ora, a desmontagem sociológica dos processos de transmissão dessas *construções culturais ou ideológicas* parece ser de importância relevante não só para a compreensão do modo como as jovens gerações são socializadas ou consciencializadas dos múltiplos significados do passado histórico, mas também para o entendimento dos mecanismos de reprodução da sociedade.

Por outro lado, numa Europa movida por rápidas e profundas mudanças sociais, é de vital importância desvendar as atitudes dos jovens em relação à História, em domínios políticos e socialmente tão expressivos como, entre outros, os da identidade, do nacionalismo, da democracia e das migrações. A análise das relações entre (in)dependência cultural/nacional, consciência histórica e atitudes em relação a questões políticas e sociais da actualidade constitui um acervo de investigação fundamental para professores e investigadores, sem esquecer os decisores políticos quando, a níveis vários, se confrontam com as reformas educativas e a planificação dos conteúdos dos programas curriculares e pedagógicos das gerações futuras.

De facto, é recorrente a ideia de que uma grande importância deve ser dada aos *currículos escolares* — nomeadamente no domínio do ensino da História —, de forma a promover-se uma adequada educação cívica, baseada no desenvolvimento das capacidades intelectuais e dos valores éticos, morais e humanistas através dos quais se configurariam as chamadas «consciências históricas». Mas um importante número de questões encontra-se ainda por resolver:

- a) O que se entende por *consciência histórica*? Como é que esta se relaciona com a *identidade colectiva*? Muda a *consciência histórica* quando o colectivo social a que se reporta se dilui numa mais alargada unidade nacional, política ou territorial (confederação, Estado federal, etc.) ou quando se emancipa de um poder mais centralizado (resultando dessa emancipação conquistas de autonomia, regionalização, etc.)?
- b) Qual a relação entre *consciência histórica* e *sentimento nacional*, por um lado, e investigação histórica (científica) ou ensino de História, por outro? Os objectivos de socialização orientados para a lealdade nacional ou patriótica — que transparecem em alguns manuais escolares de História, particularmente em alguns países e épocas, em que medida entrarão em choque com os valores da História enquanto disciplina académica? Qual a natureza e intensidade de conflito entre uma História «ideologizada» e uma História «cientificizada» e a qual delas os Estados da Europa dão prioridade?
- c) Na realidade, que diferenças haverá — e, em caso afirmativo, quais os seus contornos e intensidades — entre os diferentes países da Europa no que respeita às socializações tendentes à formação de uma *consciência*



*histórica*? Serão essas diferenças profundas ou meramente superficiais? As realidades nacionais, estruturais e ideologicamente cimentadas, funcionarão como fábricas da *consciência histórica* ou encontra-se esta determinada — e em que medida? (simultanea ou predominantemente?) — por estados de consciência individual mais difusamente localizados, sob influência de diferentes contextos de socialização ou de diferentes itinerários de vida?

- d) Quais as tendências — e respectivos impulsos, orientações e contradições — que apontam para uma *unidade europeia*, em termos de uma *consciência histórica*? Em que medida é que as peculiaridades ou especificidades nacionais e respectivas tradições se constituirão em obstáculos, mais ou menos decisivos, à formação de uma «consciência histórica europeia», no curso do processo de «integração europeia» — desejada por uns e repudiada por outros?

Entre muitas outras interrogações, estas bastariam para justificar o interesse de um estudo comparativo sobre a *consciência histórica* dos jovens europeus. Foi, pois, com enorme entusiasmo que aceitámos o convite para participar numa extensa rede de investigação europeia que, ao longo de alguns anos, preparou o lançamento de um vasto inquérito sobre a *consciência histórica* dos jovens europeus. Certamente que os resultados deste inquérito permitem explorar não apenas as dimensões problemáticas enunciadas, mas outras mais. É que é tal a ausência de estudos, numa perspectiva de sociologia comparada, sobre o tema enunciado que a verdadeira torrente de hipóteses de investigação — para além das que, ilustrativamente, já foram levantadas — acabou por surgir, inevitavelmente, quando nos confrontámos com os resultados da pesquisa.

Como quer que seja, à partida pode sustentar-se que a *consciência histórica* compreende uma complexa correlação de factores que intersectam três distintos níveis: a forma como o passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida e, finalmente, como o futuro é configurado. Não consistiu objectivo do estudo testar o conhecimento dos estudantes inquiridos, frequentando o mesmo grau de ensino (o último ano da escolaridade obrigatória). Tais intentos poderiam provocar alguma frustração entre os estudantes e desapontamento entre os respectivos professores. Não nos pareceu assim tão importante obter uma medida exacta do conhecimento da História revelado por jovens inquiridos, embora algumas perguntas do questionário proposto nos possibilitem ir por esse caminho. O mais importante era obter informação sobre atitudes fundamentais reveladoras da forma como os três níveis atrás referidos se encontram articulados quer no que respeita aos padrões de interpretação histórica, quer no que se refere às formas subjectivas e sociais de avaliação do tempo histórico.



O inquérito realizado explorou quatro principais eixos de pesquisa: em primeiro lugar, recolheram-se dados sociográficos relativos aos estudantes inquiridos e a algumas condições objectivas de *socialização*, por exemplo: capitais culturais, tipo de escola (pública ou privada) frequentada, preferências relativamente aos *media*, influência dos professores, tipo de instrução, classificações obtidas no domínio da História; em segundo lugar, explorou-se a *percepção da realidade presente e as expectativas quanto ao futuro* (por exemplo: orgulho nacional, prognósticos de futuro, preferências políticas); em terceiro lugar, investigaram-se as *concepções em relação ao passado* (por exemplo: em termos de conhecimento histórico, de representações sociais); finalmente, atentou-se na *correlação entre tempos históricos e grau de conhecimento e avaliação de conceitos básicos relativos a esses tempos históricos* (por exemplo: padrões de interpretação histórica; domínio de conceitos básicos — desenvolvimento, progresso, tradição; representações sobre a democracia; a Pátria; a Europa; as diferenças culturais, etc.).

A intersecção ou interdependência provável entre estes quatro eixos de pesquisa é uma hipótese interessante e que, desde o início do projecto, foi debatida entre os membros da rede europeia de investigação. Percepções, concepções e correlações relativas a diferentes tempos históricos seriam determinadas — parcialmente — por circunstâncias de socialização. À partida, não era difícil imaginar correlações possíveis entre factores como: *a)* o entendimento da realidade presente; *b)* a interpretação da História; *c)* as medidas políticas e sociais que se têm por mais convenientes em relação ao futuro. Tal hipótese permitia-nos deduzir uma *consciência histórica* a partir da forma como a realidade presente é concebida, ou fazer derivar as expectativas em relação ao futuro a partir das memórias sobre o passado.

## 2

Vejamos agora alguns *aspectos metodológicos* que envolveram a realização deste estudo. Os vectores significantes do conceito de «consciência histórica» foram examinados de diferentes modos: a partir de um inquérito por sondagem, com base numa amostra representativa do universo de estudantes portugueses e de grande parte da Europa, frequentando o último ano da escolaridade obrigatória, foram levantadas questões que permitiram desvendar e desmontar os processos constitutivos de uma possível consciência histórica entre as jovens gerações; foram pedidas identificações normativas e ideológicas com específicas proposições reveladoras de uma identidade histórica; foram ensaiadas *lickert scales* e usadas figuras ilustrativas (ver questionário, anexo III) de modo a explorarem-se aspectos fundamentais e substantivos do conceito de «consciência histórica». Esta pesquisa conceptual, tendo presentes os vectores significantes do conceito de

«consciência histórica», ajudou à montagem de uma matriz de vertentes analíticas, constituída a partir da base de dados do inquérito, os quais, por sua vez, foram sujeitos a uma análise multivariada de métodos orientados para tratamentos estatísticos factoriais e indexiais.

Por razões pragmáticas, a inquirição dos jovens foi feita em turmas de escolas seleccionadas aleatoriamente a nível de cada país (*clustered sumpling*), através de um questionário fechado que se aplicou em todos os países envolvidos na rede europeia deste projecto de investigação. O questionário foi discutido pelos investigadores que integraram a referida rede e sujeito a vários pré-testes. No entanto, convém realçar que a estrutura final do questionário acabou por constituir uma solução de compromisso perante as divergências que, por vezes, ocorreram no seio da equipa de investigação quer no que respeita à formulação das perguntas, quer às hipóteses de investigação ou aos indicadores de resposta que foram seleccionados para as sustentar. Metodologicamente, o desafio consistiu em investigar através de um instrumento de inquirição «culturalmente independente» (em teoria, que não na prática!) um fenómeno que é, basicamente, «culturalmente dependente». Como tal, tivemos o cuidado de instruir convenientemente os entrevistadores para que não se produzissem enviesamentos de respostas produzidos por intervenções diferenciadas desses mesmos entrevistadores (ver o guião de instruções para a realização do trabalho de campo, Anexo III).

Como já foi sugerido, as representações ou visões da História constituem um domínio de análise muito importante para o estudo da identidade e da consciência histórica, mas, para garantir uma comparação internacional válida, foi necessário assegurar uma relativa homogeneidade etária e de instrução entre os inquiridos, pelo que se justificou a opção de constituir a amostra com base em alunos frequentando o mesmo ano de escolaridade (o ano terminal da escolaridade obrigatória).

No caso português, a amostra foi constituída por cerca de 1200 inquiridos, escolhidos aleatoriamente, tomando-se as turmas (*clustered sampling*) como pontos de amostragem. Essa amostra foi estratificada em função das regiões do país e dos tipos de escola — pública ou privada<sup>5</sup> —, com o objectivo de atribuir a cada estrato resultante do cruzamento destas duas variáveis um número de entrevistas correspondente ao seu peso no universo. A ausência de estatísticas oficiais actualizadas que permitissem uma definição rigorosa do número de estudantes por tipo de ensino em

5 Esta distinção justifica-se uma vez que diversas investigações têm mostrado que o tipo de escola frequentada exercerá um efeito de modo algum negligenciável sobre as aquisições de aprendizagem por parte dos alunos. Entre outras referências ver: P. Bressoux, «Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 108, pp. 91-137, 1994.; W. B. Brookover, J. Schweitzer, C. Beady et al., *School Social Systems and Student Achievement: Schools can Make a Difference*, Nova Iorque, Praeger, 1979; e P. Mortimore et al., *School Matters: The Junior Years*, Londres, Open Books, 1988.



função de áreas geográficas que pudessem ser caracterizadas por alguma homogeneidade interna (só foi possível obter dados por NUT II) obrigou à adopção de critérios que pudessem constituir um indicador razoável da distribuição, no país, da população que frequenta o último ano de escolaridade básica. Os critérios seleccionados foram a população residente e o número de escolas por distrito de cada tipo de ensino. Foram assim definidas oito regiões: Litoral Norte (Aveiro, Braga e Viana do Castelo); Interior Norte (Bragança, Castelo Branco, Guarda, Vila Real e Viseu); Porto; Litoral Centro (Coimbra, Leiria, Santarém e Setúbal); Lisboa; Sul (Beja, Évora Faro e Portalegre); Madeira e Açores.

O conhecimento da população residente em cada região e do número de escolas com o 9.º ano de escolaridade em cada região e de cada tipo de ensino permitiu definir o número aproximado de entrevistas pretendido em cada estrato. Em função do peso de cada estrato (região cruzada com o tipo de ensino) no universo, foram distribuídas inicialmente 40 turmas para posterior selecção. Posteriormente, em função do decorrer do trabalho de campo, foram sendo seleccionadas as turmas adicionais necessárias à obtenção, em cada estrato, de um número de entrevistas equivalente ao pretendido. Em cada estrato foram seleccionadas tantas escolas quantas as turmas pretendidas. Para a selecção das escolas foi utilizada uma listagem integrando todos os estabelecimentos de ensino existentes no Continente e Ilhas com o 9.º ano de escolaridade, procedendo-se à numeração das escolas e à sua selecção com base na tiragem de números aleatórios. Cada escola podia ser seleccionada mais do que uma vez. Numa fase posterior, dentro de cada escola foi seleccionada a turma a entrevistar (ou as turmas, quando a escola em causa fora seleccionada mais de uma vez). Em cada escola, foi escolhida a primeira turma a ter uma aula de História logo após a obtenção da autorização (ou a sua confirmação) para a realização do inquérito. Quando, por qualquer motivo, não era viável a aplicação deste critério para a selecção da turma, utilizou-se uma tabela aleatória em que a turma a inquirir era determinada pelo número de turmas existentes e pelo número de identificação atribuído no inquérito à escola em causa.

A aplicação do inquérito processou-se durante uma aula de História (excepto num caso em que foi feita durante uma aula de outra disciplina por doença do professor de História) a todos os alunos presentes na aula em que os questionários foram distribuídos. Em cada turma foram entrevistados os respectivos professores de História, salvo numa escola em que o professor era comum às duas turmas aí seleccionadas e outro caso em que estava doente. No questionário dirigido aos professores (ver Anexo III) replicámos algumas questões que eram dirigidas aos alunos, o que nos permitiu, posteriormente, uma confrontação interessante entre as opiniões de ambos sobre aspectos pedagógicos relacionados com o ensino da História. Por outro lado, pareceu-nos também importante conhecer a opinião dos professores (se o passado tem significado, qual o significado para quem fala dele?) sobre

o valor intrínseco que atribuem à História que ensinam e aos modos como a ensinam. É esta noção de valor intrínseco da História ensinada — tão difícil de definir e justificar como de refutar — que especifica a função do ensino como uma comunicação formadora. Não é por acaso que todas as interrogações e críticas sobre a natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, consistência, utilidade, interesse, valor educativo ou cultural, constituem para os professores um motivo forte de inquietações.

As entrevistas — a estudantes e respectivos professores — foram realizadas nas salas de aula durante o tempo lectivo atribuído à disciplina de História (50 minutos que, em alguns casos, se prolongaram pelo intervalo) e mediante autorização dos conselhos directivos das escolas e dos docentes das turmas em causa. Ao todo, foram realizadas entrevistas a 51 professores e a 1237 estudantes. O trabalho de campo coube à Euroexpansão, com coordenação geral do Dr. Pedro Gonçalves da Costa. Pela minha parte, acompanhei a testagem dos questionários e, posteriormente, realizei entrevistas a alguns professores e estudantes.

Em cada país que integrou esta vasta rede de pesquisa, foram realizadas, em média, entre 800 a 1200 entrevistas. O trabalho de campo, no conjunto dos países europeus, decorreu entre Setembro de 1994 e Dezembro de 1995. No caso de Portugal, esse esforço concentrou-se nos meses de Fevereiro a Maio de 1995. No total, foram inquiridos cerca de 32 mil jovens de 26 países europeus, incluindo Israel e Palestina.

Paralelamente à aplicação deste instrumento de inquirição extensiva — o questionário fechado — fiz uso de metodologias qualitativas ou indiciárias, envolvendo, principalmente, entrevistas aprofundadas a professores e estudantes de História. Nalguns casos, fiz reuniões informais de grupo de modo a produzir uma situação de comunicação que favorecesse a captação, entre alunos e professores, de representações simbólicas sobre a História e o seu ensino. Desejava também ver como a consciência histórica — sendo uma forma de consciência social — acabaria por emergir num contexto grupal, propiciador do surgimento de categorias e interpretações geradas numa base hermenêutica e dialógica, ainda que sob forma discursiva.

Pensei também fazer uma análise de conteúdo a manuais de História usados ao longo destas última décadas. Esta intenção aparecia-me determinada por uma das célebres regras sociológicas de Durkheim: «Para sabermos em que sentido evolui um fenómeno social, compararemos o que ele é durante a juventude de cada espécie com aquilo em que se transforma durante a juventude da espécie seguinte, e conforme ele apresentar, de uma à outra destas etapas, maior, menor, ou igual intensidade diremos que progride, recua ou se mantém.»<sup>6</sup> Depois de alguns dias passados na Biblioteca

6 Emile Durkheim, *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença, 1989, p. 149 (1.ª edição, 1895).



Nacional, e de uma primeira análise flutuante ao material recolhido, abandonei a ideia. Vi-me obrigado a reconhecer que, ao dar prioridade à análise dos dados do inquérito, não tinha tempo para desenvolver essa dimensão de pesquisa, articulando-a devidamente ao projecto. Na verdade, levar para a frente essa ideia significava a construção de um novo projecto. Talvez, um dia, a ela volte.

Entretanto ocorreu-me outra tentadora ideia — a de contactar algumas escolas e, com a colaboração dos professores de História, pedir que os seus estudantes redigissem, na própria sala de aula, composições sobre vários temas de História que o inquérito extensivo abordava. O fundamento desta ideia é simples. Se as representações da História são formas de ideologização do passado, as composições escritas permitiriam desvendar o jogo complexo das ideologias com ajuda dos instrumentos que nos são oferecidos através de formas de expressão não isentas de ideologia: a escrita (composições) e a discussão desses temas, que viria a ser incentivada por alguns professores de História, junto dos seus alunos. A análise de conteúdo destes materiais não constituiu apenas um instrumento precioso de inquirição a propósito das ideologias e memórias sociais; permitiu também intuir alguns processos organizacionais e interaccionais da instituição escolar, em dimensões relacionadas com a circulação do saber e a constituição e transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos.

### 3

Este livro comporta três principais partes. Na *Parte I*, consagrada à aprendizagem da História e suas imagens, começaremos por cotejar (*capítulo 1*) algumas representações dos jovens europeus — e em particular dos jovens portugueses — sobre o significado da História e seus objectivos. No *capítulo 2*, veremos quais as apresentações da História que mais agradam aos estudantes e em quais delas eles mais confiam; reuniremos indicadores que exprimem opiniões dos estudantes sobre práticas e objectivos pedagógicos no ensino da História; testaremos a sua capacidade em cronologizar alguns eventos ou factos da História; veremos, enfim, como se distribuem os seus principais interesses e preferências pela História. No *capítulo 3*, confrontaremos os jovens portugueses e europeus com algumas imagens interpretativas e valorativas da História a propósito da Idade Média, do período da colonização, da Revolução Industrial, de Adolf Hitler e das mudanças recentes do Leste.

Na *Parte II* — sobre temporalidades e mudança histórica —, os jovens serão confrontados com várias representações do tempo (*capítulo 4*); com factores de mudança quer em relação à História do presente, quer em relação ao futuro próximo (*capítulo 5*); com várias representações do futuro: sobre a

vida em Portugal (e de outros países) no passado e no futuro e, neste último caso, jogando-se também com o futuro da Europa (*capítulo 6*).

Finalmente, a *Parte III* é consagrada ao estudo de atitudes e representações sociais que se reflectem na consciência histórica dos jovens. São analisadas as suas opiniões sobre: juízos históricos que se prendem com as desigualdades sociais e a (des)valorização do património histórico (*capítulo 7*); conflitos e controvérsias políticas sobre: direitos territoriais; direitos de indemnização por danos de colonização; direito dos imigrantes e matérias referendáveis (*capítulo 8*); atitudes perante a sociedade e representações políticas, envolvendo os conceitos de nações/Estados, Europa/integração europeia e democracia (*capítulo 9*); atitudes perante a vida (interesses de vida e futuro individual), com a particularização de uma situação em que os jovens são convidados a viajarem até ao passado (Idade Medieval) e a reagirem perante um casamento por imposição familiar (*capítulo 10*).

No final do livro, o leitor encontrará três anexos. No *Anexo 1*, sumarizam-se algumas análises factoriais desenvolvidas com recurso ao programa SPAD. No *Anexo II*, esboça-se uma breve análise de conteúdo das composições pedidas aos estudantes de duas escolas da área de Lisboa. Era minha intenção aprofundar a análise interpretativa deste interessante material, mas, se o fizesse, tornaria editorialmente inviável a dimensão deste volume. Assim, ao propor uma grelha simples de análise desse material, o meu desejo é que ele possa ser trabalhado em algumas aulas de História por professores e alunos que, para o efeito, poderão fabricar as suas próprias composições sobre os mesmos ou outros temas de História. A anexação (*Anexo III*) dos questionários — utilizados como instrumentos de inquirição extensiva deste estudo (a professores e alunos) — cumpre os mesmos objectivos. Esses questionários poderão ser preenchidos nas aulas de História e usados como suporte de discussão dos dados e análises que se apresentam neste livro.

#### 4

Como se disse, este estudo é resultado da participação portuguesa numa extensa rede de investigação internacional que reuniu pesquisadores de cerca de 30 países. Foi com algumas dificuldades que se assegurou a participação de Portugal num projecto de tamanha dimensão garantindo-se, desse modo, possibilidades únicas de envolvimento da realidade portuguesa num desafiador domínio de investigação que nos dava a oportunidade de confrontar a «consciência histórica» dos jovens portugueses com a de outros jovens europeus, em vertentes tão importantes quanto aquelas que se relacionam com a democratização, a descolonização, a integração europeia, as migrações, enfim os múltiplos sentidos da pertença histórica e os processos



de transmissão das heranças históricas através dos circuitos escolares e pedagógicos.

Quando fomos convidados a participar no projecto, a investigação científica foi necessariamente precedida por uma aturada pesquisa de fontes de financiamento e de colaborações que, felizmente, foi bem sucedida. Por isso gostaria de me pôr à sombra de um conjunto de instituições e de pessoas que tornaram possível este livro. A primeira porta a que bati foi a da Fundação Calouste Gulbenkian. A disponibilização de um subsídio para o arranque do projecto foi coisa de poucos dias. Se assim não fosse, Portugal ficaria irremediavelmente fora deste projecto europeu. Por isso, não tenho palavras para agradecer a pronta resposta ao meu pedido de «socorro» por parte do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, em particular do Prof. Doutor José V. Pina Martins e do Prof. Doutor Carlos Cardoso Alves.

Depois, este projecto integrou-se num vasto programa de investigação que se candidatou ao programa Praxis XXI. O programa de investigação foi aprovado, mas com cortes de financiamento tais que o seu bom desenvolvimento correu alguns riscos. Mas o apoio do Praxis XXI (com participação do FEDER) foi fundamental para manter acesa a chama do projecto. Aliás, queria agradecer a todos os meus colegas do LNEC (Laboratório Nacional de Engenharia Civil), da APF (Associação de Planeamento Familiar), do SPTT (Serviço de Prevenção e Tratamento da Toxicodependência) e da CML (Câmara Municipal de Lisboa) o apoio que me deram no sentido de mantermos em bom curso o desenvolvimento desse programa de investigação que contou com o apoio do PRAXIS e que incluía outros módulos de investigação. Entretanto, surgiu a oportunidade de integrar este estudo no âmbito do *Observatório Permanente da Juventude*. A receptividade demonstrada pela Secretaria de Estado da Juventude foi, a este propósito, notável. Por isso queria expressar os meus profundos agradecimentos a António José Seguro e a Miguel Fontes por, em fases distintas, e enquanto secretários de Estado da Juventude, terem manifestado todo o seu interesse por este estudo.

Agradecimentos são também devidos à coordenação internacional do projecto, nomeadamente ao Dr. Magne Angvik, do Bergen College of Higher Education, da Noruega, e ao Dr. Bodo von Borries, que, com a ajuda do Dr. Andreas Körber, foi responsável pela constituição e operacionalização da enorme base de dados que reuniu a informação dos 32 mil questionários realizados por toda a Europa. Este incalculável trabalho, com mais de 10 milhões de codificações, foi centralizado pelo Centro de Análise do Departamento de Educação da Universidade de Hamburgo. Em relação a todos os coordenadores nacionais do inquérito sinto-me em dívida pelos debates que tivemos e pelo contributo que deram ao produto final de um trabalho que funcionou em verdadeira equipa. Equipa que se reforçou com a presença do Dr. Wolf Schmidt, da Fundação Körber, o qual acompanhou

grande parte dos seminários de trabalho que ocorreram ao longo do projecto. Aliás, à Fundação Körber se deve a edição, comentada, dos primeiros resultados da base de dados do projecto. Esta base de dados encontra-se disponível num CD-ROM que acompanha a referida edição, constituindo um instrumento de trabalho precioso — como para mim o foi — para todos os que queiram aprofundar a análise multivariada dos resultados do inquérito<sup>7</sup>. As tabelas ortogonais que aparecem em vários capítulos do presente volume baseiam-se em medidas compósitas por *análise factorial*, desenvolvidas pelo Centro de Análise da Universidade de Hamburgo. Esses critérios encontram-se devidamente explicitados na edição da Fundação Körber e são produto de análises desenvolvidas por Bodo von Borries, Andreas Körber, Angela Kindervater e Oliver Baek. Na composição dessas medidas compósitas foram usados vários testes estatísticos para aferir da sua validade, congruência e verosimilhança em cada um dos países considerados. A construção dessas medidas foi feita, como se disse, através de análises factoriais, nomeadamente a partir da consideração de «componentes principais», com ou sem rotação *varimax*. Em Portugal ensaiei também várias análises factoriais por blocos temáticos, contando para o efeito com a colaboração da Dr.<sup>a</sup> Helena Carvalho e da Dr.<sup>a</sup> Teresa Colapez, do ISCTE.

Posteriormente, a base de dados do Centro de Análise de Hamburgo foi convertida para se poder utilizar o SPAD e as análises factoriais que originaram os *clusters* que aparecem sumarizados no *Anexo I* deste volume. A conversão da base de dados original e a projecção dos dendrogramas, baseados nos índices de sobrerepresentação das modalidades de resposta, coube ao Dr. Fernando Honório, cuja disponibilidade destaco. Na caracterização sociográfica dos dendrogramas, em suas várias dimensões temáticas, contei com a colaboração da Dr.<sup>a</sup> Catarina Lorga da Silva e da Dr.<sup>a</sup> Alexandra Lemos Figueiredo. O contributo destas duas jovens sociólogas não se ficou por aqui, pois a elas se deve a composição dos gráficos, tabelas, quadros e mapas que ilustram o presente volume. Foram também elas que acompanharam a realização das composições temáticas desenvolvidas por alunos de duas escolas secundárias da área de Lisboa, para além de terem desenhado as grelhas analíticas dos conteúdos dessas composições. A colaboração entusiástica e responsável que me foi dada pela Xana e pela Catarina — permitam-me o tratamento familiar — é prova evidente de que na nova geração de sociólogos (e, certamente, de outros ramos de conhecimento) temos gente que importa incentivar e integrar, de forma mais estável, na carreira de investigação.

7 Magne Angvik e Bodo von Borries (orgs.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, Hamburgo, Körber Foundation, 1997. Esta base de dados estará brevemente disponível no Instituto de Ciências Sociais, para consulta de todos os interessados.



Agradecimentos são também devidos aos alunos, professores e conselhos directivos das escolas seleccionadas para responderem ao inquérito, sem esquecer os estudantes que corresponderam positivamente ao desafio de escreverem composições sobre alguns dos temas do inquérito, nomeadamente sobre: a *democracia*; as *mudanças no Leste*; a *Revolução Industrial*; a *Europa/integração europeia*; *Adolf Hitler*; *casamento por imposição familiar*; e *futuro próximo*. Uma palavra de gratidão vai também para os professores Licínio Ramos Martins, Ana Lúcia de Jesus Correia e Rui Manuel Pontes, da Escola Secundária Rainha Dona Leonor; e para os professores António Raimundo e Beatriz Belo, da Escola Básica 2+3 de Miraflores, pelo interesse com que acompanharam o envolvimento dos seus alunos na reflexão dos temas das composições. O critério da escolha destas duas escolas baseou-se no facto de elas exprimirem universos sociais e culturais distintos — a primeira é uma escola em regime de ensino normal; a segunda é uma escola de ensino especial, criado para colmatar as necessidades de populações socialmente desfavorecidas. Ao reflectir-se sobre as dimensões analíticas dos conteúdos dessas composições (Anexo II) convém, pois, levar em linha de conta que a diferente composição social e étnica dessas escolas exerce uma influência determinante sobre as representações que esses estudantes veiculam sobre os temas propostos.

Como já referi, a aplicação do questionário em várias escolas do país, com base numa amostra representativa, contou com a colaboração da Euroexpansão. É justo sublinhar o interesse com que o Dr. Pedro Gonçalves da Costa, então director desta empresa de sondagens, participou quer na concepção da amostra, quer no acompanhamento da aplicação do inquérito, cujo trabalho de campo foi coordenado pela Dr.<sup>a</sup> Cristina Bandeira.

Versões provisórias deste estudo receberam críticas e sugestões relevantes que me ajudaram a melhorar significativamente a versão final deste livro. Daí a minha gratidão para com todos os meus colegas que tiveram a paciência de reflectir, em primeira mão, nessas primeiras versões. Foram eles: Manuel de Lucena, Manuel Villaverde Cabral, José Sobral, José Gameiro, Maria Helena Oliva Augusto, Leila Blas, Jorge Vala, Vitor Sérgio Ferreira e Pedro Cardim. De formações e disciplinas diferentes — da História à Sociologia, passando pela Antropologia e a Psicanálise —, as suas reacções ou sugestões nem sempre convergiram, o que não se lamenta: todo o livro deveria entreabrir portas para diferentes leituras e interpretações. Como quer que seja, nenhum desses meus colegas é responsável pelas fraquezas do presente estudo; em contrapartida, muito me ajudaram a limar algumas das suas arestas mais «bicudas» — as que subsistem são de minha inteira responsabilidade.

A redactilografia das sucessivas versões deste estudo foi feita por Celeste Pires. Como já vem sendo habitual, muitos dos meus textos tornam-se «produtos acabados» graças à sua incansável colaboração.

Finalmente os aspectos mais positivos deste estudo são também tributários de «boas influências» com que tenho procurado — nem sempre com sucesso — condimentar as minhas reflexões. Começaria por A. Sedas Nunes, que, indiscutivelmente, continua a exercer sobre mim uma forte influência intelectual, como nos tempos em que podia desfrutar da sua companhia e conselhos. Ele sabia que eu sabia que ele me considerava um dos seus melhores discípulos. Mas eu também sei que ele sabia que eu o considerava um dos meus melhores mestres. A minha «costela de historiador» é também em muito devedora da experiência de trabalho que tive com dois colegas e amigos com quem — há mais de duas décadas — me iniciei na oficina desta arte que é o «fazer da História», na forma de escrita. Refiro-me a Vasco Pulido Valente e a Manuel Villaverde Cabral.

## 5

Não queria terminar esta *Introdução* sem alertar o leitor sobre o facto de, deliberadamente, ter usado de várias estratégias para o seduzir ou interessar pelos dados que lhe irei apresentando. Muito possivelmente falhei nesse propósito — o leitor o ajuizará. Do que não tenho dúvida é que a massa de informação reunida neste estudo é de tal ordem volumosa que qualquer um menos entusiasta acabará por sucumbir a tal avalanche de dados. Por isso, preocupei-me, sempre que possível, em enquadrar teórica e problemáticamente as questões ou temas de que o inquérito tratou. Queria também chamar a atenção para o estatuto algo especulativo de algumas das interpretações que alinhavam o texto. Com essas interpretações — cuja parcialidade assenta no seu carácter fortemente hipotético — quis apenas provocar reacções ao leitor, envolvendo-o num debate que julgo necessário, não comigo mesmo mas com o ensino da História, o significado desta, o sentido que ela tem ou pode ter para os jovens. Aos interessados, colocarei a base integral de dados à sua disposição para aprofundarem análises multifactoriais que, no âmbito do presente estudo, não tive oportunidade de levar às últimas consequências.

Aqui e além, pretendi também suscitar algum debate sobre os conteúdos programáticos e pedagógicos do ensino da História. De facto, espero que este estudo possa contribuir para um questionamento dos critérios de selecção e apresentação dos conteúdos e matérias que integram o ensino da História. Qual a coerência, o sentido ou o interesse que o ensino da História — ou a História, tal qual ela é ensinada — tem para os jovens estudantes? Que conteúdos ou elementos da cultura histórica se devem seleccionar? Como os organizar? Que orientações seguir para gerar processos de ensino que tornem relevante, significativo e valioso o conhecimento adquirido através das várias fontes de História? Que meios pedagógicos deverão ser valorizados? Deverão



os desenhos curriculares responder, de alguma forma, à especificidade dos contextos localistas em que o ensino da História se processa? E até onde deve chegar a responsabilidade ou autonomia dos professores de História na construção ou adaptação de tais desenhos curriculares?

O objectivo proclamado do ensino da História é o da *transmissão* de saberes e conhecimentos. Mas não deverá essa transmissão — entendida como processo — ser permanentemente sujeita ao questionamento daquilo que se transmite? E que dizer da «forma» dessa transmissão, tantas vezes feita através de programas escolares cristalizados em manuais anacrónicos e escritos de modo tão pouco cativante?

Espero ainda que este estudo possa contribuir para uma reflexão sobre a importância do ensino da História na formação da identidade dos jovens. Com efeito, um dos modos de cimentar as *consciências colectivas* é através do sistema educativo, como Durkheim tão bem se deu conta<sup>8</sup>. Ora de que modo o sistema de ensino contribui para a apreensão, por parte dos jovens, das memórias culturais e históricas? Como é que o ensino da História pode responder ao ritmo das transformações que a sociedade contemporânea vive? Quais os conteúdos cognitivos susceptíveis de melhor serem incorporados nos programas escolares e quais as diferenciações possíveis desses conteúdos — e das formas de organização escolar — em função das diferentes categorias de estudantes, do ponto de vista das suas diferentes condições sociais, aos quais se dirige o ensino?

A «consciência histórica» é uma manifestação do que Durkheim designava por «consciência colectiva», que se traduz por forças sociais favorecedoras da ligação dos indivíduos entre si e de cada um destes à colectividade, problemática que tem preocupado autores tão distintos quanto Jean-Jacques Rousseau (*Du Contrat Social*), com o conceito de «vontade geral»; Gilbert Durand (*Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*), com o conceito de «inconsciência colectiva»; ou Serge Moscovici (*Psychologie Sociale*), com o conceito de «representações sociais». A *densidade memorial* da consciência histórica pode ser um indicador de consistência da reprodutibilidade social, quando estão em jogo as transmissões intergeracionais, da mesma forma que a «densidade moral» designava, para Durkheim, o grau de coerência de uma «representação colectiva».

Ora, o desafio do ensino repousa, em grande parte, na responsabilidade de se saber o que se transmite. E o que se transmite é também um saber que tende a perpetuar a experiência humana considerada como «histórica», isto é, tudo o que é vivido, pensado, produzido e susceptível de ser virtualmente comunicável e memorável, a partir de cristalizações de saberes cumulativos que, de alguma forma, se vão transmitindo e formando uma consciência

8 Émile Durkheim, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1989, e *L'Évolution Pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

social que também é histórica — memória viva, incessantemente reactivada; mas também olvidada, permanentemente ameaçada: fios ora precários, ora resistentes, de cuja união resulta o tecido que abriga as continuidades intergeracionais e a própria reprodução social. As identidades sociais não se formam apenas horizontalmente, por referência a experiências compartilhadas, mas também verticalmente, por alusão a lugares de filiação que se enraízam num passado histórico comum. Mais uma razão que justifica o termos investigado, entre os jovens, aspectos vários da mobilização memorial e algumas articulações decorrentes do entrecruzamento entre a construção social da identidade e os mecanismos individuais e sociais de interiorização do passado histórico por parte dos jovens.

Para terminar, queria dedicar este livro aos professores e jovens deste meu país. Os primeiros pela nobre missão do seu mister — refiro-me, evidentemente, aos que o exercem com paixão. Quanto aos segundos, porque eles são o futuro da nossa História.





Parte I  
**HISTÓRIA, APRENDIZAGEM, IMAGENS**



## 1 História

### 1.1 Significado

À consciência histórica pode-se atribuir uma função de memorização. Contudo, enquanto a memória evoca a presença imediata de um passado solidamente retido, a consciência histórica, em sentido lato, alberga o passado num espaço cognitivo constituído não apenas mas também em função da História rarefeita ou ainda não feita. Esse passado *retido* (em memória) e *convertido* (em crenças, desejos e mitos) não se traduz apenas em conhecimento, mas também em imagens e sentimentos que invadem a consciência histórica fazendo com que a História seja sentida e pressentida, mesmo quando apenas se insinua. Essas imagens e sentimentos conferem um *significado* adicional à História. Um dos nossos propósitos era, pois, desvendar a relação dos jovens com a transmissão lata do *saber histórico*: suas imagens, julgamentos, aprendizagens<sup>1</sup>.

Por História tanto se pode entender o «continente» quanto o «conteúdo»; os acontecimentos ou a forma de os aprender. Para uns, a História não passa de um mero processo de *aprendizagem*: seja esta uma «matéria escolar e nada mais»; uma «possibilidade de se aprender com os falhanços e sucessos dos outros»; um «número de exemplos instrutivos sobre o que está certo e errado, ou sobre o que é bom ou mau»; uma «mostra do que está por detrás dos modos de vida do presente e explica os problemas actuais»; enfim, um «meio de entender a vida como parte de mudanças históricas». Para outros, em contrapartida, a História é vista e sobretudo

1 Sobre a relação dos jovens com o saber transmitido pelas instituições escolares, ver: Bernard Charlot, *l'École en Mutation*, Paris, Payot, 1987, e Jacky Beillerot *et al.*, *Savoir et Rapport au Savoir. Elaborations Théoriques et Cliniques*, Paris, Ed. Universitaires, 1989.

valorizada como *fonte de aventura e excitação*, «fascinando e estimulando a imaginação de quem com ela vive uma relação de paixão». Finalmente, há quem olhe para a História como *passado reificado, inerte ou cruel*, isto é: como «algo que já morreu e passou e nada tem a ver com a vida actual»; ou, num sentido ainda mais negativista, como uma «acumulação de crueldades e calamidades».

Muitos politólogos da educação privilegiam uma perspectiva *utilitarista* do ensino em detrimento de um saber desinteressado<sup>2</sup>, avaliando as matérias leccionadas de um a forma calculista: mesmo tratando-se de matérias substantivamente desinteressantes (que aos estudantes não dão gosto estudar), transformam-nas em matérias curricularmente interessantes, nem sempre sendo claros os motivos desse interesse (aplicação directa à vida prática ou profissional?). Esta lógica *instrumental* do ensino faz com que as matérias sejam apreendidas como bens de mercado nos quais vale ou não a pena investir. Mas não se percebe a natureza do lucro desse investimento. Qual o estatuto que, neste contexto, adquirem as matérias ensinadas? Em particular, qual o estatuto dos conteúdos da História fundamentais para a formação de uma consciência histórica?

Os resultados do inquérito realizado (quadro n.º 1) mostram que os jovens europeus desvalorizam a componente estritamente lectiva da História («matéria escolar e nada mais»), mas valorizam a História como fonte viva de *aprendizagem*. É um dado interessante que nos permite interrogar se os professores de História estarão mais preocupados em ensinar jovens estudantes ou meras matérias<sup>3</sup>.

Com efeito, a maioria dos jovens europeus (M=2,40) rejeita que a História seja «uma matéria escolar e nada mais». Aliás, os jovens europeus tendem a rejeitar outras imagens negativas da História que a apresentam como «algo que já morreu e passou» (M=2,04) ou «uma acumulação de calamidades e crueldades (M=2,49). Por seu lado, os jovens portugueses mostram-se no grupo dos que mais rejeitam estas representações negativas da História.

Das imagens positivas da História nem todas reúnem uma aceitação entusiástica. Uma das imagens mais valorizadas pelos jovens europeus (M=3,60) é a que atribui à História a capacidade de mostrar «o que está por detrás dos modos de vida do presente e explica os problemas actuais». Esta representação é particularmente reivindicada por jovens turcos e franceses. Os jovens portugueses situam-se, todavia, acima da média europeia. No

2 Cf. R. Boyer, A. Bounoure e M. Delclaux, *Paroles de Lycéens*, Éditions Universitaires, Paris, INRP, 1991.

3 Elizabeth B. Moje, «'I teach students, not subjects': teacher-student relationships as contexts for secondary literacy», *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, n.º 2, 1996, pp. 172-195.

**Quadro 1** Questões relativas ao significado da história\*

País	Uma matéria escolar e nada mais	Uma fonte de aventura e excitação	Uma possibilidade para eu próprio aprender com os falhanços e sucessos dos outros	Algo que já morreu e passou, que nada tem a ver com a minha vida actual	Um número de exemplos instrutivos sobre o que está certo ou errado, é bom ou mau	Mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente e explica os problemas actuais	Uma acumulação de calamidades e crueldades	Um meio de entender a minha vida como parte de mudanças históricas
Islândia .....	2,30	3,11	3,17	1,92	3,54	3,20	2,46	2,69
Noruega .....	2,64	2,94	3,34	1,98	3,66	3,91	2,88	2,62
Dinamarca .....	2,75	2,86	3,25	2,30	3,32	3,59	2,84	2,97
Suécia .....	2,53	3,05	3,26	2,13	3,48	3,86	2,94	3,04
Finlândia .....	2,70	3,06	3,17	2,18	3,50	3,62	2,63	2,96
Estónia .....	2,58	3,03	3,43	2,25	3,43	3,52	2,41	3,43
Lituânia .....	2,49	3,00	3,47	2,36	3,31	3,70	2,62	3,22
Rússia .....	2,24	3,30	3,48	1,85	3,46	3,83	2,07	3,08
Ucrânia .....	2,51	3,13	3,32	2,17	3,47	3,64	2,31	3,25
Polónia .....	2,52	3,06	3,40	2,01	3,14	3,16	2,62	3,10
Hungria .....	2,38	3,07	3,23	2,13	3,12	3,46	2,44	2,63
Rep.Checa .....	1,89	2,78	3,48	1,70	3,47	3,40	2,14	2,84
Eslovénia .....	2,50	2,93	2,89	2,10	3,35	3,11	2,95	2,81
Croácia .....	2,28	3,00	3,46	1,98	3,65	3,60	2,24	3,07
Bulgária .....	2,13	3,10	3,59	1,88	3,63	3,77	2,44	3,66
Grécia .....	2,23	3,23	3,46	1,81	3,22	3,06	2,26	3,34
Turquia .....	1,81	2,78	3,30	1,85	3,98	4,10	1,82	3,21
Israel .....	2,43	2,53	3,21	1,93	2,86	3,35	2,27	3,37
Israel Árabe .....	2,42	2,86	3,44	2,17	3,43	3,44	3,01	3,94
Palestina .....	2,32	2,81	3,46	2,21	3,43	3,44	2,74	3,90
<b>Portugal .....</b>	<b>2,02</b>	<b>3,35</b>	<b>3,59</b>	<b>1,92</b>	<b>3,03</b>	<b>3,81</b>	<b>2,39</b>	<b>3,94</b>
Espanha .....	2,59	2,66	3,50	1,98	2,94	3,92	2,36	3,76
Itália .....	2,24	3,24	3,41	1,78	3,42	3,73	2,26	3,27
Tirol Sul .....	2,50	3,11	3,48	2,04	3,42	3,69	2,56	3,10
Alemanha .....	2,86	2,77	3,14	2,34	3,30	3,55	2,78	2,72
Bélgica Flamengo .....	2,87	2,62	2,93	2,21	3,18	3,60	2,39	2,57
Inglaterra/Gales .....	2,56	2,58	3,66	2,19	3,35	3,89	3,06	2,94
Escócia .....	2,38	2,68	3,63	2,15	3,20	3,86	2,99	2,89
França .....	2,23	3,08	3,47	2,02	3,42	3,97	2,66	3,12
<b>Média .....</b>	<b>2,40</b>	<b>2,98</b>	<b>3,37</b>	<b>2,04</b>	<b>3,37</b>	<b>3,60</b>	<b>2,49</b>	<b>3,15</b>

\* Os valores inscritos no quadro referem-se às médias relativas a cada país, variando as respostas numa escala de 1 a 5. Por exemplo: discordo totalmente (1), discordo (2), sem opinião (3), concordo (4), concordo totalmente (5). Obviamente que o valor neutral corresponde a 3. Esta nota é válida para os quadros que se seguem.

entanto, eles fazem parte do grupo de países (incluindo a Grã-Bretanha e a Bulgária) que mais concordam com o facto de a aprendizagem da História constituir «uma possibilidade para se aprender com os falhanços e sucessos dos outros». A média europeia deste indicador ( $M=3,37$ ) coincide com a do que apresenta a História como «um número de exemplos instrutivos sobre o que está certo ou errado, é bom ou mau». Neste caso, apenas os jovens israelitas ( $M=2,86$ ) e espanhóis ( $M=2,94$ ) se afastam da tendência dominante.

Os jovens portugueses ( $M=3,94$ ), em conjunto com os israelo-árabes ( $M=3,94$ ) e palestinianos ( $M=3,90$ ) são os que, a larga distância, mais consideram que a História é um «meio de entender a vida como parte das mudanças históricas».



Por outro lado, os jovens portugueses (M=3,35) — logo seguidos de russos e gregos — são os que mais valor atribuem à História como «fonte de aventura e excitação». Talvez aqui tenhamos resposta a um facto que intrigou os investigadores europeus quando se confrontaram, pela primeira vez, com os resultados do inquérito. Por que razão, de um modo geral, os jovens portugueses, russos e gregos são aqueles que, sistematicamente, mais valorizam a História? Por terem um passado ilustre, sentirão o presente mais mesquinho? É bem provável que a valorização da História pelos jovens portugueses — e se calhar gregos — seja devida ao facto de a identidade nacional ter, entre nós, referências com um marcado cunho historicista, por a grandeza/especificidade portuguesa estar situada no passado.

É também provável que a valorização da História esteja associada à forma como ela é apreendida. Como nos ensinou Bloch<sup>4</sup>, a História também serve para nos divertirmos, tem prazeres estéticos que lhe são próprios. Mas não apenas ao historiador a História confere prazer. Ao ser ensinada e ao ser apreendida, pode também ser fonte de prazer. Tal não significa que a História — ou melhor, o seu ensino — deva ser apenas, ou principalmente, uma arte de sedução. Mas provavelmente deve começar desse modo quando o objectivo é seduzir os jovens estudantes para o campo da História. Se o historiador retira do seu ofício prazer, porque não deixar que desse prazer possam beneficiar os estudantes? De que modo? Incentivando-lhes o gosto pela História — o que não anula uma pedagogia de aprendizagem associada ao rigor e à isenção. A cientificidade da História não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução.

De facto, os significados mais valorizados que os jovens portugueses atribuem à História encontram-se associados à *aventura/excitação* e à *aprendizagem*, poucos sendo os que valorizam uma História *reificada* — «algo que já morreu ou passou» ou «uma acumulação de crueldades e calamidades».

Quando os estudantes portugueses valorizam a História como *fonte de aventura e excitação*, não podemos deixar de pensar no reequacionamento das renovações pedagógicas e programáticas, em novas configurações epistémico-didácticas, uma vez que a educação escolar não se deve limitar a leccionar o leccionável, mas a privilegiar um profundo trabalho de *transposição didáctica*<sup>5</sup> que não confunde nem transforma os instrumentos pedagógicos e auxiliares de aprendizagem numa espécie de «cultura escolar» — produto acabado a ser servido em escolas *self-service*.

4 Cf. também Jean Chesneaux, *Du Passé, Faisons Table Rase?*, Paris, Maspero, 1978 e Georges Duby, «O prazer do historiador», in Maurice Agulhon et al., *Ensaio de Ego-História*, Lisboa, Edições 70, 1989.

5 Y. Chevallard, *La Transposition Didactique. Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

Há aspectos do passado histórico que sobrevivem na consciência histórica, carregados de sentido. Os processos de funcionamento desta *tradição selectiva*, nas teias da qual se constrói a consciência histórica de um país, são complexos mas interessantes do ponto de vista da teoria ou da sociologia da educação. Pode mesmo perguntar-se: o trabalho de selecção a partir do qual a memória colectiva constrói (ou reconstrói) a sua consciência histórica obedece a algumas motivações intrínsecas? Repercute interesses sociais? É produto de conflitos sociais que a atravessam? Para Williams<sup>6</sup>, a *tradição selectiva* acaba sempre por resultar de um processo complexo de relações de forças, de equilíbrio de interesses ou de movimentos de opinião que prevalecem num momento dado e que orientam o processo contínuo de selecção e ressecção do passado. A *valorização da História por parte dos jovens portugueses, enquanto factor de aventura e excitação*, não se encontrará estreitamente associada a uma tradição selectiva de representações *mitificadas* da História de Portugal?

Mas a consciência histórica não é somente selecção, é também *interpretação*. E não há interpretação sem *significados* que a possam prender. Os jovens europeus, de um modo geral, valorizam o significado da História como fonte de interpretação e aprendizagem (não é a interpretação uma forma de apreensão?): estímulo à imaginação, captação de exemplos instrutivos, capacidade de explicar, meio de entender a vida, possibilidade de aprender com os falhanços e sucessos dos outros. Aprender também com os erros do passado de forma a que, como nos dizia António Sérgio, não sejamos tentados a repeti-los<sup>7</sup>. Aliás, os jovens portugueses e britânicos (Inglaterra/Gales e Escócia) são dos que mais valorizam esta forma de aprendizagem da História: aprendê-la para melhor percebermos o que ela tem para nos ensinar.

A valorização da *interpretação histórica* é o melhor dos caminhos para assegurar uma *tradição selectiva* devidamente fundamentada. Muitas vezes vivemos na ilusão de uma recepção linear e ingénua dos legados do passado, sem termos consciência de que a tradição se inventa e que as heranças do passado devem muito às situações do presente. Contudo, neste contexto eminentemente lábil, cabe também às instituições de ensino preservar uma consciência histórica liberta, expurgando-a dos interesses de natureza ideológica e das orientações circunstanciais do presente que a enviesam, para que se possa descobrir o que na herança histórica se perdeu ou desconhece. Não é verdade que quem ignora a História está condenado, de certa forma, a repeti-la? É neste sentido que as instituições de ensino deveriam ser verdadeiras conservatórias da memória colectiva histórica, para cujo efeito se deve salvaguardar a sua autonomia, garantindo-lhes condições e recursos fora de concepções utilitaristas e economicistas.

6 R. Williams, *The Long Revolution*, Londres, Chatto and Windus, 1961, p. 52.

7 António Sérgio, *Breve Interpretação da História de Portugal*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1972, p. 14.



## 1.2 Objectivos

O tempo é o espaço da História — espaço que se estende do *passado* ao *presente* e que nos convida a ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com o lastro do que se compreendeu do passado<sup>8</sup>. Só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotograma: o presente. Esta é a filosofia do chamado *método regressivo* que foi pioneiramente desenvolvido pelos fundadores dos *Annales* — Lucien Fèbvre (*Combats pour l'Histoire*) e Marc Bloch (*Apologie pour l'Histoire*). Se é verdade que a História nada ao sabor da corrente dos acontecimentos do presente, ela deve também estar capacitada a ver a direcção da corrente e o que a faz mover. Por outras palavras: a História é um espaço temporal onde há lugar para a sequência dos acontecimentos quotidianos, mas também para a influência das estruturas — instituições, modos de pensar, etc. —, sendo importante saber se elas actuam como um freio ou um acelerador dos acontecimentos, cuja torrente aparece muitas vezes associada às cadeias dos próprios acontecimentos<sup>9</sup>.

Por outro lado, uma das pressões teóricas que mais se fazem sentir na oficina do historiador é, segundo Geoffrey Elton<sup>10</sup>, aquela que coloca a História ao serviço do *presente* — o «presentismo». A pressão traduz-se na leitura/interpretação do passado em função dos problemas e interesses do presente, em boa parte de natureza ideológica ou político-partidária.

Finalmente, o *futuro* é outra das grandes invenções da humanidade<sup>11</sup>. Para Koselleck<sup>12</sup>, a problemática do tempo histórico consiste precisamente em saber como, no presente, as dimensões temporais do passado e do futuro são postas em relação; como o *campo das experiências do passado* se reflecte nos *horizontes de espera do futuro*, tudo isto num presente que é o tempo de entrecruzamento do passado com o futuro. É este fluxo de temporalidades entre passado, presente e futuro que caracteriza o tempo histórico.

Era então interessante saber qual o objectivo que os jovens mais valorizavam no estudo da história. O *conhecimento do passado*? A *compreensão do presente*? Ou a *orientação para o futuro*?

Para a generalidade dos jovens europeus inquiridos, o *conhecimento do passado* e a *compreensão do presente* são mais relevantes que a *orientação para o*

8 É neste ir e vir que Bachelard identifica o *novo historicismo*. Cf. G. Bachelard, *L'Intuition de l'Instant*, Paris, Gonthier, 1966.

9 Cf. David Hackett Fisher, *Historian's Fallacies: Towards a Logic of Historical Thought*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971.

10 Geoffrey Elton, *Return to Essentials. Some Reflections on the Present State of Historical Study*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

11 Paul Valéry, *Essais Quasi Politiques*, Oeuvres I, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, 1957.

12 R. Koselleck, *Le Futur Passé. Contribution à la Semantique des Temps Historiques*, Paris, EHESS, 1990.

Quadro 2 Questões relativas aos objectivos da história

País	Conhecimento do passado	Compreensão do presente	Orientação para o futuro
Islândia .....	2,30	3,11	3,17
Noruega .....	3,81	3,53	3,15
Dinamarca .....	3,30	3,37	3,02
Suécia .....	3,55	3,44	3,21
Finlândia .....	3,61	3,74	3,45
Estónia .....	4,02	3,30	3,04
Lituânia .....	4,05	4,30	4,15
Rússia .....	4,06	4,17	4,00
Ucrânia .....	3,75	3,46	3,38
Polónia .....	3,88	3,55	3,66
Hungria .....	3,86	3,66	3,03
Rep.Checa .....	4,11	3,70	2,94
Eslovénia .....	3,14	3,20	3,19
Croácia .....	3,78	3,74	3,30
Bulgária .....	3,82	3,39	3,29
Grecia .....	4,26	3,11	2,91
Turquia .....	4,05	3,56	3,78
Israel .....	4,14	3,28	2,94
Israel Árabe .....	3,99	3,39	3,44
Palestina .....	3,67	3,36	3,76
<b>Portugal .....</b>	<b>4,13</b>	<b>3,63</b>	<b>3,37</b>
Espanha .....	4,03	3,58	3,17
Itália .....	3,82	3,53	3,29
Tirol Sul .....	3,77	3,47	3,28
Alemanha .....	3,87	3,30	3,12
Bélgica Flamengo .....	3,65	3,56	3,20
Inglaterra/Gales .....	3,89	3,42	3,01
Escócia .....	4,07	3,48	3,05
França .....	3,95	3,92	3,51
Média .....	3,88	3,56	3,33

*futuro* que a História pode proporcionar (quadro n.º 2). No entanto, este último objectivo não é menos valorizado que a compreensão do presente em comunidades muçulmanas (Turquia, Palestina e Israel Árabe) e na Polónia. É possível que as transformações em curso nestes países e o peso dilemático dos respectivos futuros possam justificar esta especial valorização da História como orientação para o futuro.

Em contrapartida, por que razão a maior parte dos jovens europeus tende a valorizar mais o *conhecimento do passado* do que a *orientação para o futuro*? Será porque o futuro de que os historiadores nos falam é quase sempre o futuro dos factos do passado que relatam? Ou seja, será porque a História que escrevem e ensinam é sempre referida a um passado cuja projecção no futuro é feita a partir de um passado mediado pelo presente? Esta posição típica dos historiadores será provavelmente veiculada pelos professores de História e, logo, apreendida pelos seus discípulos estudantes.



A *compreensão do presente* é mais valorizada do que o *conhecimento do passado* entre jovens de vários países «pós-socialistas»: Lituânia, Rússia, Eslovénia. O que neste caso estará em jogo é o próprio jogo que o presente constitui para os jovens destes países. Presente desmembrado de um passado recente e que se projecta num futuro incerto. Para este jovens, o ensino da História poderá representar, acima de tudo, uma compreensão de «nós mesmos», no «aqui e agora», como se a História buscasse um «sentido interior», de um tempo imanente à própria consciência, de uma História «nossa» cujo sentido só fizesse sentido pelo que ela representa para «nós» sociais atados a um tempo presente.

O conhecimento do passado pesa mais do que a compreensão do presente para países como a Grécia ( $\Delta = 1,15$ ), Israel ( $\Delta = 0,86$ ), Estónia ( $\Delta = 0,72$ ), Israel Árabe ( $\Delta = 0,60$ ), Escócia ( $\Delta = 0,59$ ), Alemanha ( $\Delta = 0,57$ ), Portugal ( $\Delta = 0,50$ ) e Turquia ( $\Delta = 0,49$ ). Neste grupo, os países «pós-socialistas» encontram-se praticamente ausentes o que poderá significar que esses mesmos países não terão herdado propriamente uma nostalgia pelo passado, mas bem mais uma preocupação com o presente e possivelmente com o futuro.<sup>13</sup>

Se compararmos o *conhecimento do passado* com a *orientação para o futuro*, observamos duas grandes linhas de fractura entre os jovens dos países considerados. Os estudantes que mais se polarizam em torno do primeiro objectivo são os da Grécia ( $\Delta = 1,35$ ), Israel ( $\Delta = 1,20$ ), Rep. Checa ( $\Delta = 1,17$ ), Escócia ( $\Delta = 1,02$ ), Estónia ( $\Delta = 0,98$ ), Inglaterra/Gales ( $\Delta = 0,88$ ) e Portugal ( $\Delta = 0,86$ ). No pólo oposto temos a Lituânia ( $\Delta = -0,10$ ), Palestina ( $\Delta = 0,09$ ), Eslovénia ( $\Delta = -0,05$ ), Rússia ( $\Delta = 0,04$ ), Finlândia ( $\Delta = 0,16$ ) e Polónia ( $\Delta = 0,22$ ). Se as diferentes estruturas curriculares e os diferentes métodos pedagógicos não são responsáveis por estas diferenças, então os aspectos culturais ou as situações políticas dos países envolvidos determinarão diferentes valorizações dos objectivos da aprendizagem da História. Para os jovens que se recusam a sobrevalorizar o «conhecimento do passado» em detrimento da «orientação para o futuro», a História poderá também estar a ser reivindicada como instrumento de transformação do próprio futuro — como de resto aconteceu com a tradição revolucionária marxista e com as perspectivas herdeiras de Tocqueville e Weber, que associavam estreitamente a análise histórica ao liberalismo político.

13 A propósito da nostalgia pelo passado, é interessante a confrontação que Octávio Velho faz entre Portugal e Brasil: «Em nosso país (Brasil), pelo menos as elites e a classe média vivem sob o mimetismo do novo. Seria entre nós impensável um chamamento ao passado e às 'brumas da memória', tal como é feito no hino português. É de esperança e de futuro que o nosso hino fala, e é como se o novo fosse um momento feliz em que o presente encontra o futuro.» Octávio Velho, *Besta-Fera. Recriação do Mundo*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995, pp. 151-152.



Os jovens portugueses — mas também os gregos e israelitas — são os que mais importância dão ao *conhecimento do passado*. Em jogo provavelmente estará em causa — mas não certamente como factor único — um passado histórico de que se orgulham e que, por isso mesmo, não deixará de pesar significativamente nas suas consciências históricas. Velhas tradições e heranças históricas que acabam por reforçar as identidades nacionais. Estas, como se sabe, produzem-se por efeito de uma dinâmica relacional entre o passado e o presente de colectividades nacionais. No caso de Israel, a consciência histórica parece também projectar para o passado preocupações do presente. Como quer que seja, o conhecimento do passado, quando valorizado, não é o conhecimento de um qualquer passado, ou de um passado exterior a quem sobre ele pensa. O passado histórico é sempre uma reconstrução reelaborada — passado distinto do que na realidade se passou.

Em contrapartida, os jovens da Lituânia e da Rússia são os que mais importância dão ao presente e ao futuro, quando chamados a valorizarem os objectivos do estudo da História. Neste caso, parece que o passado é engolido pelas transformações do presente que inevitavelmente se projectam no futuro. O corolário é o deslizamento da valorização do ensino da História do passado para o presente e o futuro. Se, na verdade, a História se encontra subordinada às políticas dos períodos em que ela se escreve, é natural e compreensível que haja uma necessidade incessante de reescrita da História, nomeadamente em países que conheceram transformações políticas profundas e por elas lutaram ou sofreram. Num caso, História escrita do presente para o passado. Noutro caso, do presente para o futuro. Muitas vezes, a consciência espontânea pensa o passado para encará-lo como a História da decifração do presente. Outras vezes, o interesse pelo passado não deriva apenas do facto de esse passado ser histórico. Pode também ser determinado por envolvências afectivas em relação a um grupo nacional, social, familiar ou religioso — como acontecerá em Israel — e por sentimentos que aparecem associados a essas envolvências afectivas. Sempre assim foi. Quando o sofista Hípias falava da História aos Espartanos, logo a estes se lhes despontava um sentimento nacionalista pelo gosto que tinham em ouvir falar das genealogias heróicas ou das fundações das suas amadas cidades.

Em suma, quando se analisa a valorização do «conhecimento do passado» *versus* «compreensão do presente» constata-se uma fractura nos jovens europeus — fractura que se repete quando se compara o «conhecimento do passado» com a «orientação para o futuro». De um lado, jovens de vários países «pós-socialistas» (Rússia, Eslovénia, Lituânia) sublinham a importância da compreensão do presente; do outro, jovens da Grécia, Israel, Alemanha, Turquia, Portugal, etc., tendem a valorizar o conhecimento do passado. Neste caso, a dimensão do passado parece assumir-se como vector nuclear da *identidade nacional*.

Aliás, este fenómeno ocorreu ainda antes de surgir a historiografia romântica que em toda a parte procedeu a uma codificação historicizante das nacionalidades. Em Portugal, com Alexandre Herculano, por exemplo. Por outro lado, é importante sublinhar que os países em que se valoriza o «conhecimento do passado» atravessaram processos recentes de construção de um estado nacional (Grécia e Alemanha, no século XIX; e Israel no século XX) ou pela redefinição do mesmo — como aconteceu em Portugal, com a perda do Brasil, no século XIX; ou na Turquia, com o fim do sultanato e a fixação do estado laico na Anatólia, já neste século. Ou, então, estamos perante países que perderam a sua autonomia, sendo palco de reivindicações nacionalistas (como no caso da Escócia); ou em que o passado é parte gloriosa da sua auto-identificação (Portugal, Grécia, mesmo Turquia, por exemplo, em que existe um passado muito mais glorioso do que o presente). Daí o peso do passado, por certo mediado pela intervenção escolar. Em contrapartida, é compreensível a valorização do presente em antigos países socialistas, onde os jovens sublinharão a aposta no mesmo, por o legado do passado ser objecto de conflito ou repúdio (do comunismo na Rússia, por exemplo; ou do comunismo ligado à opressão nacional na Lituânia, pela mesma razão relacionável com a prosperidade do presente na Eslovénia).

Qual o significado de os jovens portugueses serem dos que mais valorizam, no estudo da História, o *conhecimento do passado*? Um saneamento do presente por parte da sua consciência histórica? Não necessariamente. É de Lévi-Strauss<sup>14</sup> a convicção de que o interesse pelo passado é, na verdade, um interesse pelo *presente*. Se assim for, associando-o ao passado, talvez que os jovens portugueses queiram dar mais força ao presente, impedindo-o de fugir, de se transformar em passado. Por outras palavras, em contacto com o presente, o passado corre riscos de ser por ele devorado, numa osmose que faz com que o presente seja salvo pela sua própria sorte que é tornar-se passado.

Como quer que seja, a valorização do conhecimento do passado pode ser um dos melhores instrumentos para a compreensão quer do presente, quer do futuro. Muitas histórias da «civilização» foram escritas para melhor se compreender o presente e a sua sombra: o futuro. Assim aconteceu com Montesquieu quando procurou na História romana os segredos da estabilidade e decadência dos regimes; ou com Voltaire, na comparação que fez entre o século de Péricles e o de Luís XIV. Ao fim e ao cabo, e sem qualquer pecado evolucionista, as origens das coisas presentes e futuras

14 C. Lévi-Strauss, «Le temps du mythe», *Annales*, ESC, n.ºs 3-4, Paris, Maio/Agosto de 1971. Mas já antes, entre os fundadores dos *Annales*, havia uma consciência muito forte de ser o presente que comanda o interesse pelo passado e, por isso, o interesse pelo passado ser um interesse pelo presente.



encontram-se no passado ou, noutros termos, a melhor maneira de compreender uma realidade é conhecer-lhe as suas peugadas, já que a incompreensão do presente e do futuro nasce da ignorância do passado. Será por isso que os jovens europeus tendem, de um modo geral, a privilegiar o conhecimento do passado?

## 2 Aprendizagem da História

### 2.1 O agrado e a confiança

Qual o rosto da História que mais *agrado* e *confiança* transmite aos jovens? Qual a aprendizagem da História preferida? Quais os instrumentos de ensino mais valorizados? A *didáctica formal* baseada nos «livros escolares»? Os *legados históricos* assegurados por «documentos/fontes» ou «museus e lugares históricos»? As *fontes para-históricas* que se apoiam em «romances», «filmes de ficção» ou «documentários televisivos»? Ou simplesmente as *narrativas orais* transmitidas por «professores» e «outros adultos (pais, avós, etc.)»?

As interrogações levantadas são tanto mais interessantes quanto é certo que uma boa parte das reformas curriculares e dos manuais de História não leva em linha de conta a opinião que os alunos têm sobre as matérias ensinadas ou — lacuna ainda mais grave — sobre a forma como essas matérias são ensinadas. Aliás, como teremos oportunidade de constatar, o que os professores mais valorizam no ensino da História não corresponde necessariamente ao que os estudantes aprendem nas aulas de História<sup>15</sup>.

Por outro lado, os programas escolares são alterados na presunção de que qualquer modificação terá sempre um sentido positivo. Nesta perspectiva, programar é tarefa tão ligeira quão complexa é a de antecipar os efeitos dessa programação. Ora os programas, como o próprio nome indica, programam alguma coisa que se projecta no futuro. No caso das matérias de História, os programas escolares ajudam a programar ou formar a consciência histórica dos jovens.

Contudo, pouca atenção tem sido dada ao alvo dos programas de História, que são inequivocamente os alunos. O que é que estes pensam sobre o ensino da História? Qual a consciência que têm do passado? Em que medida é que as matérias ensinadas lhes interessam ou desinteressam? E porquê? E em relação aos professores, com que dificuldades se confrontam no ensino da História? Quais as pedagogias usadas e sua eficácia?

15 Ver, a este propósito, Tamara L. Jetton e Patricia A. Alexander, «Instructional importance: what teachers value and what students learn», *Reading Research Quarterly*, Vol. 32, n.º 3, 1997, pp. 290-308.



De facto, o sistema educativo tem constituído um objecto de estudo onde escasseiam as referências aos sujeitos e agentes envolvidos nos processos educativos. Raramente se procuram estudar os problemas e valores vivenciados pelos jovens e professores no desempenho das suas actividades e, mais esporadicamente ainda, se consegue apreender o funcionamento do sistema educativo no contexto dos processos sociais que o afectam. O problema da qualidade da educação tem quase sempre sido posto em termos da expansão quantitativa ou da reorganização institucional e burocrática, e raramente em termos de conteúdo. É certo que os aspectos estruturais e institucionais do sistema educativo exprimem importantes características da cultura e da sociedade. Mas o que é verdade para as estruturas não é também para os conteúdos dos programas leccionados?

Existem laços importantes entre os factores que presidem à selecção dos conteúdos e aqueles outros que governam o funcionamento das estruturas educativas, laços que importa discutir para melhor os redefinir. Em particular, no domínio da História, não se ensina tudo o que faz parte dela, cabendo justamente aos sistemas de ensino ponderar as articulações entre as ênfases ou omissões arbitrárias de certos aspectos da História. Nesta perspectiva, ela pode ser considerada uma mina subterrânea que o sistema de educação vai explorando com o objectivo de reconstituir uma outra História refinada para fins didácticos. Assim reconstituída, a História não é apenas um reportório ou um universo simbólico de *coisas ensinadas*, mas também um princípio dinâmico e gerador de *escolhas de ensino* — princípio que levou Williams a falar da *tradição selectiva*<sup>16</sup> para ilustrar o trabalho de selecção e reinterpretação efectuado pela Igreja, no século xvii, em Inglaterra, a partir dos vestígios intelectuais e textuais da herança antiga.

Dito isto, podemos e devemos questionar criticamente as escolhas culturais que, no ensino da História, são responsáveis pelas revisões dos respectivos programas, uma vez que os «saberes escolares» não deixam de ser «construções sociais». Aliás, Williams interroga-se, com pertinência, sobre os mecanismos da memória colectiva que permitem, através de diferentes processos de transmissão, conservar e vivificar as heranças do passado<sup>17</sup>. Por exemplo, pode pensar-se que a *cultura documentária* não permite mais que uma reconstituição simplista da realidade vivida de uma época. Mas em que medida é que as *estruturas de sensibilidade* — esses saberes específicos de um tempo e lugar determinados, essas tonalidades subtis e difusas que revivificam o sentido das comunidades — são susceptíveis de ser transmitidas pelos historiadores? Enfim, que tipos de História mais agradam ou convencem os estudantes?

16 R. Williams, *The Long Revolution...*

17 R. Williams, *The Long Revolution...*

**Quadro 3** Questões relativas ao agrado das representações da história

País	Livros escolares	Documentos e fontes históricas	Romances históricos	Filmes de ficção	Documentários televisivos	Narrativas de professores	Narrativas de outros adultos	Museus e lugares históricos
Islândia .....	2,45	2,52	2,99	3,82	3,05	2,86	3,18	3,18
Noruega .....	2,65	3,06	2,81	3,93	3,76	3,22	3,59	3,23
Dinamarca .....	2,61	2,68	2,53	3,52	3,53	3,15	3,30	2,92
Suécia .....	2,56	3,19	2,92	4,19	3,52	3,25	3,35	3,54
Finlândia .....	2,16	2,72	2,79	3,62	3,26	3,10	3,52	3,07
Estónia .....	2,63	3,21	3,37	3,35	3,08	3,61	3,62	3,89
Lituânia .....	2,47	3,24	3,60	4,27	2,98	3,97	4,22	4,17
Rússia .....	2,17	3,32	3,50	3,92	3,09	3,78	3,35	3,96
Ucrânia .....	2,48	3,45	3,85	3,92	3,03	3,78	3,62	3,96
Polónia .....	2,86	3,43	3,43	3,57	3,28	3,88	3,80	3,75
Hungria .....	2,15	3,01	3,14	3,73	3,22	3,23	2,98	3,00
Rep.Checa .....	1,90	3,35	3,39	4,01	3,65	3,48	3,63	3,75
Eslovénia .....	2,15	2,98	2,65	3,51	3,21	3,21	3,45	3,38
Croácia .....	2,51	3,26	3,02	3,22	3,48	3,33	3,65	3,53
Bulgária .....	2,37	3,18	3,48	3,58	3,27	3,61	3,51	3,73
Grécia .....	2,67	3,22	3,45	3,81	3,38	3,30	3,74	3,83
Turquia .....	2,50	3,55	3,09	3,92	3,69	3,51	3,19	4,32
Israel .....	2,01	2,63	2,83	3,88	3,09	2,98	3,69	3,39
Israel Árabe .....	2,91	2,97	3,75	3,72	3,65	3,60	3,57	3,58
Palestina .....	2,80	2,86	3,56	3,37	3,39	3,41	3,43	3,23
Portugal .....	2,95	3,75	3,04	3,57	3,63	2,93	3,23	4,36
Espanha .....	2,42	3,25	2,87	3,67	3,82	3,19	3,50	3,87
Itália .....	2,52	3,32	2,63	3,40	3,32	3,16	3,53	3,75
Tirol Sul .....	2,30	3,18	2,60	3,82	3,75	3,10	3,60	3,52
Alemanha .....	2,20	2,88	2,64	3,95	3,63	3,17	3,20	3,32
Bélgica Flamenga .....	1,84	2,83	2,83	3,94	3,40	3,24	3,39	3,07
Inglaterra/Gales .....	2,40	2,85	2,76	3,60	3,31	2,77	3,04	3,66
Escócia .....	2,35	2,98	2,90	3,83	3,45	3,05	3,31	3,80
França .....	2,54	3,29	2,55	3,33	3,56	3,35	3,57	3,20
Média .....	2,43	3,14	3,08	3,73	3,39	3,34	3,48	3,62

Vejamos, então, quais as apresentações da História que mais *agradam* aos jovens (quadro n.º 3). Depois, veremos quais as apresentações que mais *confiança* lhes inspiram (quadro n.º 4). As possibilidades de escolha incidiam sobre as seguintes formas de apresentação: «livros escolares»; «documentos e fontes históricas»; «romances históricos»; «filmes de ficção»; «documentos televisivos»; «narrativas de professores»; «narrativas de outros adultos (pais, avós)» e «museus e lugares históricos»<sup>18</sup>.

Entre os jovens europeus, os «filmes de ficção» ( $M = 3,73$ ) constituem o instrumento favorito de aprendizagem da História. No entanto, este agrado não se traduz em confiança ( $M = 2,81$ ). Os estudantes apreciam o que na

18 Foi pena que não tivéssemos contemplado o uso que os estudantes de História fazem dos historiadores clássicos dos seus respectivos países. Que conhecimento os jovens portugueses têm, por exemplo, de Alexandre Herculano, Oliveira Martins, Teófilo Braga...?



**Quadro 4** Questões relativas à confiança das representações da história

País	Livros escolares	Documentos e fontes históricas	Romances históricos	Filmes de ficção	Documentários televisivos	Narrativas de professores	Narrativas de outros adultos	Museus e lugares históricos
Islândia .....	3,42	4,10	2,35	2,38	3,55	3,37	3,35	4,08
Noruega .....	3,56	3,85	2,58	3,01	4,07	3,47	3,81	4,16
Dinamarca .....	3,16	3,43	2,27	2,83	3,68	3,20	3,47	3,71
Suécia .....	3,42	3,83	2,48	2,97	3,99	3,50	3,41	1,25
Finlândia .....	3,49	3,69	2,51	3,09	3,73	3,21	3,48	3,99
Estónia .....	3,06	4,00	2,96	2,92	3,38	3,46	3,49	4,22
Lituânia .....	3,34	4,31	2,81	2,79	3,71	3,69	3,86	4,42
Rússia .....	2,57	4,06	2,91	2,90	3,62	3,63	3,17	4,20
Ucrânia .....	2,76	4,14	3,30	2,98	3,42	3,63	3,49	4,13
Polónia .....	3,46	4,14	3,20	3,31	3,62	3,73	3,56	4,11
Hungria .....	2,97	3,80	2,70	3,05	3,66	3,22	3,27	3,67
Rep.Checa .....	3,26	4,24	2,66	2,57	3,91	3,82	3,10	4,36
Eslovénia .....	3,11	3,80	2,55	2,92	3,44	3,40	3,38	3,94
Croácia .....	3,12	4,08	2,68	2,66	3,55	3,57	3,20	4,18
Bulgária .....	3,03	3,85	2,88	2,84	3,47	3,45	3,23	4,01
Grécia .....	3,01	4,02	2,83	2,74	3,17	3,42	3,22	4,32
Turquia .....	2,89	4,27	2,65	3,01	3,56	3,45	2,90	4,39
Israel .....	3,10	3,90	2,60	2,95	3,73	2,93	3,78	4,09
Israel Árabe .....	3,04	3,33	3,38	3,40	3,59	3,39	3,34	3,78
Palestina .....	2,97	3,23	3,41	3,19	3,36	3,42	3,36	3,53
<b>Portugal .....</b>	<b>3,55</b>	<b>4,20</b>	<b>2,65</b>	<b>2,51</b>	<b>3,68</b>	<b>3,64</b>	<b>3,29</b>	<b>4,44</b>
Espanha .....	3,47	3,91	2,50	2,14	3,93	3,71	3,40	4,23
Itália .....	3,02	3,80	2,44	2,84	3,48	3,41	3,47	4,20
Tirol Sul .....	3,30	3,91	2,40	2,69	3,78	3,32	3,43	4,20
Alemanha .....	3,31	3,73	2,51	2,79	3,78	3,41	3,05	4,18
Bélgica Flamengo .....	3,24	3,90	2,51	2,85	3,77	3,37	3,29	4,06
Inglaterra/Gales .....	3,38	3,86	2,80	2,70	3,58	3,35	3,28	4,32
Escócia .....	3,51	4,15	2,80	2,55	3,73	3,61	3,50	4,46
França .....	3,41	3,93	2,50	1,92	3,79	3,79	3,37	4,13
<b>Média .....</b>	<b>3,18</b>	<b>3,93</b>	<b>2,72</b>	<b>2,81</b>	<b>3,64</b>	<b>3,48</b>	<b>3,36</b>	<b>4,15</b>

realidade não os convence muito. O mesmo se pode dizer em relação aos «romances históricos», instrumentos de aprendizagem que merecem também pouca confiança por parte dos jovens inquiridos ( $M=2,72$ ). Ou seja, os jovens tendem a assimilar a «representação oficial da História» que contrapõe uma versão apoiada em conhecimentos «verdadeiros» e «científicos» a versões menores que montam a *História* a partir de pequenas «histórias» (romances, filmes, etc.). Os *legados históricos* são, na verdade, as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: «museus e lugares históricos» ( $M = 4,15$ ) e «documentos/fontes históricas» ( $M = 3,93$ ). No entanto, os jovens europeus têm, em geral, bastante mais agrado por «museus e lugares históricos» do que por legados escritos (documentos/fontes históricas). Os jovens portugueses são, aliás, dos que mais satisfação retiram do contacto com «museus e lugares históricos».

A confiança dos jovens nos «documentos/fontes históricas» é-lhes possivelmente incutida pelos professores de História, que não deixarão,



certamente, de os elucidar sobre a objectividade desta forma de apresentação da História, em confronto com outras formas mais controversas. No entanto, os documentos históricos não são necessariamente um material objectivo e inocente, antes exprimindo um particular poder do passado sobre a memória e o futuro. Por outro lado, também é verdade que, cada vez mais, os documentos emergem do presente — através das falas, das imagens, dos gestos — constituindo-se, pois, em arquivos orais, caixas de ressonância das falas do presente. Compete então aos professores de História capacitar os seus alunos na arte de provocar essas fontes — nas velhas ou novas versões — para que delas brote algum sentido histórico e não apenas, por vezes, uma falsa objectividade.

Os «livros escolares» ( $M = 2,43$ ) não são considerados, pelos jovens europeus, um instrumento de aprendizagem muito satisfatório no sentido em que a sua leitura não é considerada uma actividade prazenteira. Contudo, entre estudantes de alguns países com forte influência religiosa — católica ou muçulmana — (Portugal, Polónia, Israel Árabe e Palestina) a *crença* nos livros ou manuais escolares arrasta um sentimento de relativo agrado com esses instrumentos tradicionais de ensino; mas, mesmo neste caso, esse agrado é apenas relativo.

Na maior parte dos países «pós-socialistas» (com excepção da Polónia, Lituânia e República Checa) é considerável a desconfiança em relação aos «livros escolares». Será que os jovens destes países exteriorizam a consciência de um grande controlo por parte do Estado sobre os conteúdos e apresentações da História? Portugal e Espanha fogem aqui à tendência mediterrânica mais dominante (Grécia, Itália, Turquia, Israel e Palestina), que aponta para um posicionamento mais crítico em relação aos manuais escolares. Neste caso, os países ibéricos alinham com os países nórdicos na valorização dos «livros escolares».

O recurso às «narrativas orais» — e da própria «história oral» — no ensino da História tem tido resultados estimulantes no processo de aprendizagem por parte dos adolescentes.<sup>19</sup> Trata-se, do ponto de vista pedagógico, de uma hipótese de trabalho interessante que toma a narrativa como guardiã do tempo e, na verdade, «só há tempo pensado se contado.<sup>20</sup>» E como deverá pesar na consciência histórica dos jovens a História contada no meio de outras histórias e historinhas — historinhas de heróis e vilões, de aventuras e desventuras que prendem o mundo da infância a um passado mágico. Era uma vez... Magia que possibilita que a realidade abra brechas à fantasia, ao poder lúdico da imaginação. Os dados do inquérito mostram que, de um modo geral, os jovens europeus divertem-se ligeiramente mais

19 Peter Rogers, «Teachers as gatekeepers: a cautionary note on oral history in primary schools», *Oral History*, Outono de 1997, pp. 80-88.

20 Paul Ricoeur, *Temps et Récit*, Paris, Seuil, Tomo III, 1991, p. 435.

com os «relatos de outros adultos» ( $M = 3,48$ ) do que com os «relatos de professores» ( $M = 3,34$ ), diversão que varia em razão inversamente proporcional à confiança (média europeia de, respectivamente, 3,36 e 3,48). O agrado com as narrativas orais dos professores é significativamente expressivo nos países muçulmanos e da Europa do Leste. Nos países «pós-socialistas» do Leste constatamos, por seu lado, que o agrado e a confiança em relação às exposições orais dos professores de História excedem o que se registava em relação aos manuais escolares. Será que os alunos destes países estão a interiorizar um discurso mais «aberto» por parte dos professores de História em detrimento da História «legitimada» que os manuais propendiam a inculcar?

As «narrativas orais» de outros adultos que não os professores, como pais e avós, não parecem entusiasmar os estudantes da Hungria, Inglaterra/Gales, Islândia, Turquia, Alemanha e Portugal. No caso do nosso país, provavelmente os jovens reconhecerão que, no plano da História, terão pouco a aprender com as gerações precedentes. Por outras palavras, implicitamente reconhecerão que os capitais escolares de seus pais e avós não os habilitarão a ser bons interlocutores no que respeita a assuntos de História. Mas se assim pensam estão a desprezar um património memorial de histórias vividas a nível biográfico, familiar ou local que não deixam de constituir uma preciosa fonte histórica. Em relação a outras «vozes da História» que lhes entram casa dentro através dos *media* — falamos dos «documentários televisivos» —, os jovens europeus mostram mais *confiança* ( $M = 3,64$ ) do que *agrado* ( $M = 3,39$ ). No entanto, no caso dos jovens portugueses a *confiança* ( $M=3,68$ ) equivale-se ao *agrado* ( $M=3,63$ ).

Os «romances históricos» não parecem entusiasmar os estudantes europeus quer em termos de *agrado* ( $M = 3,08$ ), quer especialmente de *confiança* ( $M = 2,72$ ). Em comparação com os «filmes de ficção» e «documentários televisivos», podemos dizer que a História literária perde terreno em relação à História em imagens. No fundo, os jovens inquiridos são o fiel retrato de uma geração socializada pelos meios de comunicação, em particular pela televisão. Como tal, não espanta que troquem um bom romance histórico por um qualquer filme de ficção. Curiosamente, nas comunidades muçulmanas, assim como na Ucrânia e Rússia, confia-se mais nas novelas históricas do que nos manuais escolares. No caso da Rússia, pesará provavelmente uma geração notável de grandes escritores (Tolstoi, Dostoievski, Gorki, etc.) cujas produções são, elas próprias, «monumentos históricos».

Vejamos agora, de forma particular, a posição dos jovens portugueses. De um modo geral, têm mais *confiança* do que *agrado* na maior parte das representações da História (gráfico n.º 1). A exceção é constituída por «romances históricos» e «filmes de ficção». Por outro lado, eles manifestam um maior *agrado*, no estudo da História, pelos *legados históricos* — «museus



e lugares históricos» e «documentos/fontes históricas». Com efeito, não apenas os *legados históricos* constituem as apresentações da História que mais agradam aos jovens portugueses, como, por outro lado, os estudantes portugueses são os que, a nível europeu, mais agrado manifestam por tais formas de apresentação. No que se refere ao agrado em relação aos «museus e lugares históricos», o facto de Portugal ser um dos países mais velhos da Europa, e de ter um património monumental interessante que expressa antigos e vários feitos da História, pode ajudar a explicar a posição dos jovens portugueses. Mas trata-se de uma explicação pouco robusta, que esbarra com a menor valorização que outros jovens europeus dão do património histórico, igualmente interessante, de seus países.

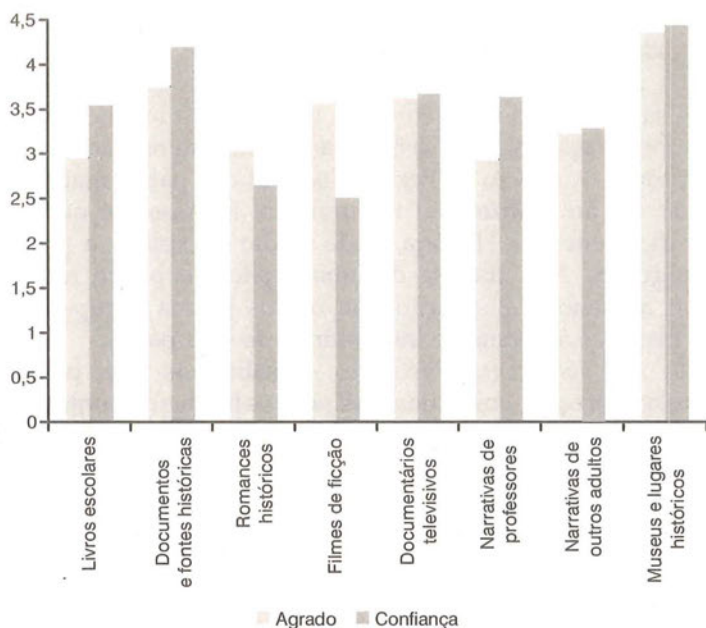
Quanto aos *documentos históricos*, já sabíamos que, para alguns historiadores, eles traçam, em última instância, os limites e o conteúdo da sua investigação. Ficamos agora a saber que, para os estudantes portugueses, os documentos são também uma das fontes de ensino mais valorizadas. E percebe-se que assim seja. O documento (*documentum*) que o historiador tanto valoriza encontra-se etimologicamente associado à capacidade de ensinar (*docere*). É bem possível que a valorização dos documentos pelos estudantes decorra não só do facto de todos os historiadores os valorizarem, como ainda do lugar que extractos dos mesmos ocupam em alguns manuais (e no ensino) da História. Em contrapartida, a *didáctica formal* (*livros escolares*) não reúne um grande agrado dos estudantes — nem dos portugueses, nem dos seus colegas europeus. A atracção pela História parece assim consistir em os jovens tenderem a se livrar dos livros que a contam.

Por outro lado, os jovens portugueses são dos que menos agrado manifestam pelas narrativas dos professores. Ou seja, os meios mais tradicionais do ensino da História — livros escolares e narrativas de professores — são os menos apreciados. Será que o ensino da História não conseguiu eliminar, de todo, o esoterismo rebarbativo, e não só, de alguns professores e a preponderância de livros escolares mais próximos do manual detestável do que da idealmente «boa e sugestiva síntese»?

Os jovens portugueses preferem, aliás, as narrativas históricas veiculadas por outros adultos (pais, avós, etc.) que não os seus professores. Assim sendo, talvez se possa concluir que os jovens se deixam mais facilmente seduzir por formas narrativas capazes de canalizar emoções cristalizadoras de crenças colectivas. O papel dos avós, não será, neste caso, negligenciável, pela sua reconhecida capacidade de inventores e transmissores de «histórias».

O facto de, na História «oralizada», os jovens preferirem (preferência que nem sempre se traduz em confiança) outros discursos que não os institucionais — via leccionação, através dos professores — leva-nos a admitir que eles mostram boa receptividade a uma «outra História», que se distingue tanto pelo seu *objecto* como pelas suas *práticas*. É uma História que dá preferência à subjectividade dos protagonistas comuns da História, às suas





**Gráfico 1** Questões relativas ao agrado e confiança das representações históricas dos jovens portugueses

representações correntes, a uma memória feita de acontecimentos insólitos e popularizáveis. É, em suma, uma História de «olho e ouvido» que Heródoto tanto gostava de usar, e mais tarde Tucídides, com sua técnica apurada de cruzamento de testemunhos. Com efeito, um amplo *corpus* virtual de informação se perfila quando pensamos em todos estes sopros de História oralizada na formação da consciência histórica dos jovens.<sup>21</sup>

As *fontes para-históricas* também são do agrado dos estudantes, ainda que os jovens portugueses se manifestem mais agradados pelos «filmes de ficção» e «documentários televisivos» do que propriamente pelos «romances». Na verdade, os meios electrónicos da imagem são cada vez mais eficientes na construção dos factos e, em consequência, na construção da consciência histórica. Os meios electrónicos — distanciando-se da narrativa tradicional — revelam uma crescente importância no ensino da História, o qual, mais tarde ou mais cedo, acabará por reagir à influência das indústrias culturais.<sup>22</sup>

21 Cf. Roland Bonnain e Franch Elegoët, «Mémoires de France: les archives orales, pourquoi faire?», *Ethnologie Française*, Nova Série, Tomo 8, n.º 4, Paris, Outubro-Dezembro de 1978.

22 Cf. Diogo Ramada Curto, «As múltiplas faces da História», *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.ºs 8/9, 1995, p. 38.

É certo que nem sempre os documentários televisivos sobre acontecimentos históricos têm tido o sucesso que deveriam merecer. Mas isso deve-se também a padrões culturais que privilegiam, concorrencialmente, o consumo de outros produtos televisivos. Por outro lado, nem sempre os custos de montagem de um documentário histórico têm um correspondente impacto público, como Duby o reconheceu, quando preparou um documentário sobre *Le Temps des Cathédrales*: «É preciso concentrar a mensagem, esquematizá-la, torná-la no limite caricatural, se queremos que ela seja recebida, já que a sua passagem é extremamente breve. Produções tão longamente, tão minuciosamente preparadas, e tão dispendiosas, são de consumo fugaz e incerto. Nós trabalhamos para o efêmero, o que nos obriga a recorrer a imagens fortes.»<sup>23</sup>

Como quer que seja, a História em imagens é significativamente valorizada pelos jovens europeus: os «documentários televisivos» provocando maior confiança; os «filmes de ficção» proporcionando mais agrado. Seria importante que a organização futura do ensino — da História, como de outras matérias — contemplasse o valor pedagógico do instrumento televisivo ou audiovisual. A televisão suscita representações da História que se assemelham à fase «pictoideográfica» da sociedade, dando ao imaginário uma grande liberdade criadora que alguns dizem faltar à «escrita linear»<sup>24</sup>, o que em rigor também não corresponde inteiramente à verdade.

Esperávamos que os jovens portugueses e europeus revelassem um maior agrado pelos romances e novelas históricas, pela vivacidade e empolgamento de que, recorrentemente, se revestem estas apresentações da História. Quantas das vezes as narrativas históricas não assumem a configuração de comédias, tragédias, sátiras e romances? Outras vezes, são os próprios historiadores que se confrontam com o problema de saber como terminar as suas histórias. As técnicas usadas pelos romancistas não são de desprezar. O modo como uma narrativa termina pode suscitar o interesse do leitor e até o seu registo interpretativo. Uma história narrativa da I Guerra Mundial, por exemplo, é diferente se a sua narrativa termina em Versalhes de 1919 ou se se estende até 1933 ou 1939. Fechos alternativos podem tornar uma obra mais «aberta» no sentido de encorajarem os leitores a construírem as suas próprias interpretações. É mesmo possível que os historiadores tenham a aprender alguma coisa com alguns bons romancistas, com uma diferença significativa: os historiadores não são livres para inventar os seus personagens, nem de condensar os problemas de uma época na narrativa sobre uma família, como muitas vezes o fazem os romancistas. E este é o velho problema do estatuto da cientificidade e da verdade que perma-

23 Georges Duby, *A História Continua*, Porto, Edições Asa, 1992, pp. 118-119.

24 Suzanne Citron, *Ensinar a História hoje. A Memória Perdida e Reencontrada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990, p. 101.



nentamente se joga nos relatos históricos. Como é que a História se liberta das amarras da ficção? É que se a História assenta na narrativa, esta é acima de tudo um género literário.

Aliás, não é por acaso que tanto os jovens europeus como os portugueses associam aos «romances históricos» os mais baixos índices de confiança quando contemplam as várias apresentações da História.

Como quer que seja, os romances e as novelas constituem um género histórico que a historiografia tem demorado a assumir e que ainda não se encontra suficientemente generalizado entre os apreciadores de História, nomeadamente entre os jovens estudantes. É possível que os baixos índices de leitura entre os jovens estudantes os desmobilizem destas apresentações da História. No caso português, a desvalorização dos romances pode também ter a ver com uma certa tradição das «Histórias de Portugal», no sentido restrito — como sugere Eduardo Lourenço — do «conhecimento do historiável». Com efeito, como opina o ensaísta, no seu *Labirinto da Saudade*, «as Histórias de Portugal, todas, se exceptuarmos o limitado mas radical e grandioso trabalho de Herculano, são modelos de “robinsonadas”: contam as aventuras celestes de um herói *isolado* num universo previamente deserto. Tudo se passa como se não tivéssemos “interlocutor”». E sublinha: «Esta famosa *forma mentis* reflecte-se na nossa criação literária, toda encharcada de *monólogos*, o que explica, ao mesmo tempo, a nossa antiga carência de fundo em *matéria teatral e romanesca*<sup>25</sup>.

Em suma, nas apresentações *tradicionais* da História, os jovens portugueses valorizam os «documentos/fontes históricas» em desfavor dos «livros escolares» e das «narrativas dos professores». Quanto às formas mais *lúdicas e participativas* da apresentação da História, a preferência vai para os «museus e lugares históricos» e «filmes de ficção»/«documentários televisivos». Aliás, os jovens portugueses confiam bastante mais na capacidade de significância histórica dos «museus», «documentos/fontes históricas» e nos próprios «documentários televisivos» do que nos «livros escolares» ou «narrativas dos professores» (quadro n.º 4). São dados importantes que nos levam a questionar a prática pedagógica nas aulas.

## 2.2 Prática pedagógica nas aulas

Na avaliação dos sistemas de ensino, a atenção é muitas vezes dirigida preponderantemente aos factores e determinantes extra-escolares. A sua importância é, de facto, relevante, nomeadamente quando se debate o insucesso escolar, pondo-se em evidência os reduzidos capitais culturais dos estudantes. No entanto, também não são descuráveis todos aqueles factores

25 Eduardo Lourenço, *O Labirinto da Saudade*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992 (1.ª edição, 1978), pp. 17-18.



que dizem directamente respeito à *prática pedagógica nas aulas*: aos métodos de ensino, aos conteúdos dos programas, enfim, aos modos de estruturação, legitimação e transmissão da «cultura escolar». De facto, as mudanças sociais recentes têm vindo a questionar o ensino da História e, como alguns professores de História o reconhecem, é grande a «necessidade de a metodologia do ensino da História integrar uma análise sobre o contributo específico da disciplina num currículo de educação básica.»<sup>26</sup>

No caso do ensino da História, é importante ter presente que ensinar História é também uma forma de a fazer. De facto, o *fazer da História* fundamenta-se bastante no acto de a transmitir, ensinar, contar: «Contar é, na realidade, dizer 'aquilo que aconteceu' (...). É restituir ao caos de acontecimentos que constituem o tecido de uma existência, a trama de uma vida.»<sup>27</sup>

A cristalização do passado em História depende bastante de como esse passado é narrado, transmitido, ensinado, isto é, depende de concretas «práticas de historização»<sup>28</sup> que implicam formas específicas de selecção, classificação, registo e reconceptualização da experiência que integra o passado, recriado permanentemente pelo presente. O conceito de *práticas de historização* proposto por Rosana Guber permite, a propósito, enfatizar os aspectos criativos e processuais dos usos do passado, quando em contraste com o conceito de «memória», entendida, de modo reificado, como conteúdo e arquivo de factos pretéritos. Ora o ensino da História é uma prática de historização que só é bem conseguida quando é adequadamente transmitida e apreendida. Quais as práticas pedagógicas que são mais frequentemente usadas no ensino da História?

Aos jovens perguntámos: «O que é que normalmente acontece nas vossas aulas de História?» Os indicadores propostos permitem-nos distinguir práticas pedagógicas *tradicionais* e *lúdicas/participativas*. No primeiro caso encontram-se os seguintes indicadores: «ouvimos as exposições dos professores sobre o passado», «somos informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História», «estudamos fontes históricas, por exemplo, documentos, figuras ou mapas»; as práticas pedagógicas mais *lúdicas e/ou participativas* são ilustradas pelos seguintes indicadores: «discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado», «recontamos e reinterpretamos, nós próprios, a História», «ouvimos programas radiofónicos ou cassetes, ou vemos filmes e vídeos de História», «participamos em

26 Margarida Louro Felgueiras, *Pensar a História, Repensar o seu Ensino. A Disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 20.

27 François Furet, *A Oficina da História*, Lisboa, Gradiva, s.d., 9. 81.

28 Rosana Guber, «Las manos de la memoria», *Desarrollo Económico*, Vol. 36, n.º 141, Abril-Junho de 1996, pp. 421-441.

actividades de grupo, por exemplo, representação de papéis históricos, iniciativas locais, visitas a museus ou lugares históricos».

A prática pedagógica das aulas de História, segundo os alunos (quadro n.º 5) da maior parte dos países inquiridos, concentra-se nos tradicionais «livros e fichas escolares» ( $M = 3,65$ ). Logo depois seguem-se as clássicas «exposições dos professores» ( $M = 3,43$ ). As práticas menos recorrentes centram-se nos «programas radiofónicos/filmes» ( $M = 1,87$ ) e «actividades de grupo» ( $M = 1,59$ ). Estas últimas, expressão de novas práticas pedagógicas, apenas parecem envolver, mais significativamente, jovens britânicos, portugueses e palestinianos. Ou seja, o que predomina nas salas de aula de História são as práticas tradicionais de ensino, com recurso aos «manuais» e «exposição dos professores» — História de «encher a cabeça», contra a qual se insurgia Nietzsche<sup>29</sup>.

No capítulo anterior tínhamos visto que, de entre várias apresentações da História, os jovens europeus apreciavam sobretudo «filmes» ( $M = 3,73$ ) e «museus» ( $M = 3,62$ ). Agora vemos que os «filmes» e as «actividades de grupo, envolvendo visitas de estudo a museus, monumentos, etc.», são instrumentos residuais no ensino da História. Ou seja, se os filmes batem à porta do historiador com cada vez maior frequência, não é certo que tenham batido à porta das salas de aula de História. Valerá a pena explorar, então, a atracção dos jovens pelas fontes audiovisuais? Na verdade, os filmes, os vídeos e os próprios jogos multimédia<sup>30</sup> poderão tornar-se instrumentos primordiais da memória histórica, nomeadamente na memória do tempo curto, dos acontecimentos do dia-a-dia que, de distintas maneiras, vão fazendo a sua História. Mas também é discutível que esses instrumentos minimizem outras apresentações importantes da História. Como quer que seja, a dimensão dos programas e a carência de equipamentos condicionam estas apresentações da História.

Por outro lado, se tínhamos visto, no capítulo anterior, que os «manuais escolares» eram das formas de apresentação da História que menos divertiam os estudantes europeus ( $M = 2,34$ ), vemos agora que, nas aulas, os manuais são o recurso a que, na opinião dos alunos, os professores mais frequentemente recorrem ( $M = 3,65$ ). Esperemos que estes dados possam levar os professores de História a reflectir um pouco mais sobre as formas de apresentação de História que usam nas aulas e aquelas que são mais do agrado dos seus estudantes. Não porque as primeiras tenham de, necessariamente, se subordinar às segundas; apenas pela necessidade de reflexão pedagógica.

29 F. Nietzsche, «On the uses and disadvantages of History for life», in *Untimely Meditations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983 (1.ª edição, 1873).

30 Ver V. D. Teodoro e J. C. Freitas (orgs.), *Educação e Computadores*, Lisboa, GEP, 1991, e José Luís P. Ramos, «Os jogos de aventura baseados em computador como micromundos de aprendizagem da História», *Ler Educação*, n.º 17/18, Janeiro/Abril de 1995, pp. 136-151.



Quadro 5 Questões relativas à prática pedagógica nas aulas

País	Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado	Somos informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História	Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	Estudamos fontes históricas por ex., documentos, figuras ou mapas	Recontamos e reinterpretamos, nós próprios, a História	Ouvimos programas radiofônicos ou cassetes, ou vemos filmes e vídeos de História	Usamos os livros escolares ou fichas de trabalho	Participamos em actividades de grupo
Islândia .....	2,89	2,48	2,98	2,06	1,78	1,85	4,62	1,52
Noruega .....	2,90	2,85	2,79	2,52	1,96	2,43	4,28	1,43
Dinamarca .....	3,41	2,70	3,04	2,23	2,38	2,94	3,77	1,83
Suécia .....	3,51	2,77	3,20	2,60	2,24	2,88	3,97	1,71
Finlândia .....	2,79	2,93	2,98	2,80	2,02	2,77	3,63	1,62
Estónia .....	3,63	2,76	2,76	2,31	2,95	1,34	4,29	1,45
Lituânia .....	3,84	3,62	3,34	2,32	3,05	1,36	3,99	1,26
Rússia .....	3,82	2,84	3,14	2,29	2,35	1,52	4,10	1,67
Ucrânia .....	3,72	3,23	2,92	2,35	2,83	1,56	3,27	1,64
Polónia .....	3,96	3,58	3,26	2,79	2,01	1,70	3,55	1,37
Hungria .....	3,50	2,76	2,92	2,61	2,42	1,36	2,93	1,16
Rep.Checa .....	4,26	3,08	2,61	2,39	2,66	1,41	2,40	1,61
Eslovénia .....	3,14	3,32	3,36	2,16	2,24	2,00	3,84	1,61
Croácia .....	3,79	3,01	2,91	1,84	1,98	1,45	2,15	1,34
Bulgária .....	3,61	2,82	3,37	2,37	2,79	1,54	3,70	1,67
Grécia .....	3,49	3,28	3,50	2,56	1,81	1,31	3,46	1,79
Turquia .....	2,13	3,42	2,94	2,41	2,65	1,40	3,95	1,47
Israel .....	2,98	2,64	3,12	2,68	2,07	1,54	1,49	1,06
Israel Árabe .....	3,60	3,13	3,46	2,77	3,18	1,82	3,07	1,65
Palestina .....	3,49	3,25	2,97	2,87	2,94	2,47	3,00	2,13
Portugal .....	3,79	3,79	3,54	3,72	2,57	1,91	4,06	2,41
Espanha .....	3,34	2,59	2,41	3,62	2,51	2,14	3,57	1,80
Itália .....	3,28	2,99	3,13	2,85	2,80	1,64	4,42	1,64
Tirol Sul .....	3,17	2,69	2,85	2,73	1,86	1,72	4,37	1,48
Alemanha .....	3,51	2,97	3,07	2,99	1,62	1,97	4,37	1,37
Bélgica Flamengo .....	3,31	2,75	3,33	3,02	1,86	1,65	3,61	1,44
Inglaterra/Gales .....	2,76	2,63	3,50	3,57	2,49	2,94	4,45	1,93
Escócia .....	2,90	2,42	3,50	3,57	2,47	3,16	4,41	2,01
França .....	3,81	2,58	3,36	4,03	1,79	2,51	2,48	1,32
Média .....	3,43	3,00	3,10	2,69	2,32	1,87	3,65	1,59

O «recontar da História e a sua reinterpretação» pelos próprios alunos é uma prática com alguma proeminência nas repúblicas bálticas recém-formadas (Lituânia e Estónia) e em comunidades que lutam pela sua autonomia (Israel Árabe e Palestina). Nestes casos, possivelmente, o «recontar da História» é subordiná-la a outras formas inovadoras de relato, e logo, nesse «recontar», descobre-se uma outra História diferente das versões ou relatos institucionais que vêm de outros quadrantes ideológicos. Interessante também é verificar que esta recriação da História, através da sua recontagem, acontece em alguns países «pós-socialistas» (Ucrânia, República Checa e Bulgária), isto é, países que, por terem mudado de regime, sentirão necessidade de outras Histórias, outras leituras do seu passado. Em contrapartida, na Escandinávia e Reino Unido talvez estejamos perante práticas pedagógicas mais dinâmicas, com maior envolvimento participativa dos alunos.



Enquanto o uso de «fontes históricas» parece ser uma particularidade da Europa ocidental (Portugal, Espanha, França e Reino Unido), a centração das aulas sobre a informação do que foi «bom ou mau, certo ou errado na História» tem alguma relevância em países «pós-socialistas» e, com destaque, em Portugal. Será que o ensino desta História judicativa reflecte a necessidade de um «ajuste de contas» com passados históricos cujo ajuizamento serve para legitimar o presente ou as mudanças ocorridas? Como quer que seja, em Portugal (como na Grécia e Reino Unido) é também comum que os jovens sejam confrontados com «diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado». Resta saber, no caso de Portugal, se este multiperspectivacionismo se amarra ou não a uma História de pendor judicativo.

No capítulo anterior tínhamos visto que, em vez da «exposição dos professores» e dos «livros escolares», os jovens preferiam outros métodos de ensino, outras fontes de História mais capacitadas à recriação do vivido: a História tornada um mapa-mundo do passado — com escalas, linhas, números, falas e cores. Com a valorização da imagem, os jovens acentuam o carácter visual do conhecimento, quais mapas mnemónicos, na exacta medida em que estes incorporam as «coisas» que representam. Os jovens portugueses são dos que mais dizem utilizar (com os franceses) as «fontes históricas (documentos, figuras ou mapas)» no contexto das aulas de História. Os jovens portugueses são também dos que mais recorrem aos «livros escolares» e «fichas de trabalho». O peso das «exposições dos professores» é, no entanto, significativo.

Tínhamos já referenciado o agrado e confiança dos jovens portugueses pela visita a «monumentos» e «museus». Ainda que apenas 15% dos estudantes portugueses se envolvam nessas visitas frequentemente ou muito frequentemente, são de todos os jovens inquiridos, a nível internacional, os que mais dizem recorrer a estas formas lúdicas e participativas da aprendizagem da História que compreendem também «representações de papéis históricos e participação em iniciativas locais». Será esta uma forma de aprendizagem da História a incentivar? Como quer que seja, a representação do tempo histórico parece ser melhor apreensível, por parte dos adolescentes, quando colocados em contacto directo com os vestígios do passado:

A visita a umas ruínas pré-históricas pode situar o jovem numa forma de vida muito diferente da actual (...). Numa excursão, a observação de uma calçada romana, os caminhos e estradas de então, serve para motivar o aluno para a compreensão de um «modo de vida» (...). A visita a um castelo pode tornar-se sugestiva, assim como a um mosteiro (...). Primeiramente, deve facilitar-se a observação da planta do castelo, recinto exterior, muralha principal, fossos, torre de menagem, etc. Desta forma se compreenderá a situação de insegurança em que vivia o homem

medieval e a necessidade de procurar protecção em torno do castelo, iniciando-se os laços feudais. O mosteiro constituía uma unidade de exploração agrária com uma série de terras anexas que eram cultivadas pelos camponeses (...). O estudo da parte antiga de uma cidade, a sua situação e enquadramento, o tipo de planta e até os nomes das ruas (e lugares) deve ser observado para compreender a Baixa Idade Média, assim como as catedrais, sobretudo as góticas, obras de burgueses, que habitam os «burgos» ou cidades.<sup>31</sup>

No entanto, podemos concluir que as práticas pedagógicas nas aulas de História — quer se considerem os estudantes portugueses ou estrangeiros — recorrem mais a métodos *tradicionais* do que a formas *lúdicas e participativas* que permitam aos alunos recontar e interpretar por eles próprios a História, ouvirem programas radiofónicos ou cassetes, ou verem filmes ou vídeos de História, para além da participação em diversas actividades de grupo.

Contudo, os professores das escolas portuguesas afirmam que estas modalidades de aprendizagem ocorrem com maior frequência do que aquela que é indicada pelos seus alunos (quadro n.º 6 e gráfico n.º 2). Ou seja, parece haver algum desfasamento entre os desejos e necessidades dos alunos, em termos de como gostariam de aprender a História, e as formas como, de facto, são ensinados. Por outro lado, existem também algumas descoincidências entre as representações de alunos e professores sobre o que normalmente acontece nas aulas de História.

Com efeito, confrontando as opiniões dos estudantes e dos professores europeus sobre as práticas pedagógicas nas aulas (quadro n.º 7), verificamos que as «exposições dos professores sobre o passado» e a elucidação sobre «o que foi bom ou mau, certo ou errado na História» são os indicadores que reúnem maior convergência entre professores e alunos. Em relação aos demais indicadores há uma clara sobreavaliação por parte dos professores em relação ao que se passa nas aulas de História.

A questão que fica para debate é a seguinte: se a História mais que o «passado» é um discurso sobre o passado, porque não diversificar mais esses discursos? Não é verdade que o «discurso historiográfico» — no seu sentido mais amplo<sup>32</sup> — é um discurso potencialmente polifónico? A História cada vez nos é mais dada por uma pluralidade de relatos, representações, ideologias, línguas, legendas, comentários. Porque não explorar também as dimensões mais *lúdicas e participativas* da prática pedagógica nas aulas? A História deve ser apresentada com rigor, mas o seu *ensino lúdico* — através de representações de papéis históricos, por exemplo — pode ter efeitos

31 Clemente Herrero Fabregat e Maria Herrero Fabregat, *Como Preparar Uma Aula de História*, Rio Tinto, Edições ASA, 1991, p. 13.

32 Luís Reis Torgal, *História e Ideologia*, Coimbra, Livraria Minerva, 1989.



**Quadro 6** Questões relativas à prática pedagógica nas aulas, na opinião dos professores

Pais	Os estudantes ouvem as minhas exposições	Somos informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História	Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado	Estudamos fontes históricas por ex., documentos, figuras ou mapas	Recontamos e reinterpretamos, nós próprios, a História	Ouvimos programas radiofónicos ou cassetes, ou vemos filmes e vídeos de História	Usamos os livros escolares ou fichas de trabalho	Participamos em actividades de grupo
Islândia .....	3,13	1,93	3,24	2,74	2,17	2,36	4,23	1,85
Noruega .....	2,95	2,36	3,00	3,04	2,30	2,88	4,05	2,43
Dinamarca .....	3,24	2,45	3,73	3,05	3,00	3,38	3,56	2,47
Suécia .....	3,61	2,42	3,26	2,77	2,52	3,00	3,48	2,00
Finlândia .....	3,30	2,30	2,81	3,45	1,77	3,60	3,43	2,55
Estónia .....	3,90	3,45	3,10	3,25	3,17	1,58	4,50	2,17
Lituânia .....	3,65	3,64	3,66	3,30	3,33	1,82	4,17	1,97
Rússia .....	4,01	3,31	3,62	2,75	3,46	1,89	3,96	2,88
Ucrânia .....	3,81	3,55	3,40	3,13	3,42	2,06	3,79	2,33
Polónia .....	4,33	4,22	3,63	2,70	1,83	2,57	2,63	1,86
Hungria .....	3,45	2,31	3,07	3,52	2,43	2,03	3,41	1,54
Rep.Checa .....	4,24	3,02	2,80	3,13	2,58	2,31	2,96	2,11
Eslovénia .....	2,77	3,58	3,38	3,38	1,90	2,90	4,03	2,67
Croácia .....	Não existem dados disponíveis para os professores da Croácia							
Bulgária .....	3,86	3,06	3,90	3,37	3,88	2,14	3,88	2,18
Grécia .....	3,81	3,83	3,63	3,30	2,17	1,34	3,42	1,77
Turquia .....	2,29	3,91	3,35	3,29	2,91	1,70	4,34	2,00
Israel .....	3,21	2,68	3,47	3,73	2,58	2,05	4,18	2,00
Israel Árabe .....	4,38	3,75	3,25	3,38	2,43	1,88	4,13	1,25
Palestina .....	3,90	4,06	3,16	3,47	2,84	2,56	3,59	2,56
Portugal .....	<b>3,92</b>	<b>3,33</b>	<b>3,69</b>	<b>4,17</b>	<b>2,71</b>	<b>3,08</b>	<b>4,40</b>	<b>3,06</b>
Espanha .....	2,44	2,75	3,33	4,40	2,67	3,11	4,30	3,20
Itália .....	3,91	3,20	3,07	3,05	2,97	2,29	4,37	1,93
Tirol Sul .....	3,39	2,56	3,38	3,61	2,59	2,36	3,79	1,82
Alemanha .....	2,90	3,05	3,38	3,66	1,64	2,76	4,18	2,05
Bélgica Flamengo .....	3,70	2,62	3,52	4,29	2,10	2,57	4,24	2,48
Inglaterra/Gales .....	2,16	1,72	3,65	4,38	2,65	3,65	4,51	2,68
Escócia .....	2,40	1,20	3,40	4,60	2,33	3,70	4,40	2,60
França .....	2,90	2,29	3,44	4,53	1,63	3,26	4,37	1,95
Média .....	3,49	3,06	3,39	3,95	2,14	3,24	4,24	1,81

pedagógicos muito benéficos. Se é verdade que os modos de entender a História se repercutem nos modos de a fazer (descrever), também é verdade que os modos de a ensinar se repercutem nos modos de a entender. Ou seja, os conteúdos da aprendizagem são inseparáveis das modalidades de transmissão<sup>33</sup>.

As tradicionais narrativas da História atravessam uma fase crítica porque, justamente, os signos da História não são apenas o «real», mas

33 A Psicologia, em particular, tem dado crescente importância às «análises cognitivas» nos processos da aprendizagem da História, lançando bases para uma discussão sobre a eficácia dos métodos pedagógicos de apresentação da História. Ver G. Leinhardt, I. I. Beck e C. Stainton, *Teaching and Learning in History*, Hillsdade, Nova Iorque, Erlbaum, 1994, e Steven A. Stahl et al., «What happens when students read multiple source documents in history?», *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, n.º 4, 1996, pp. 430-456.



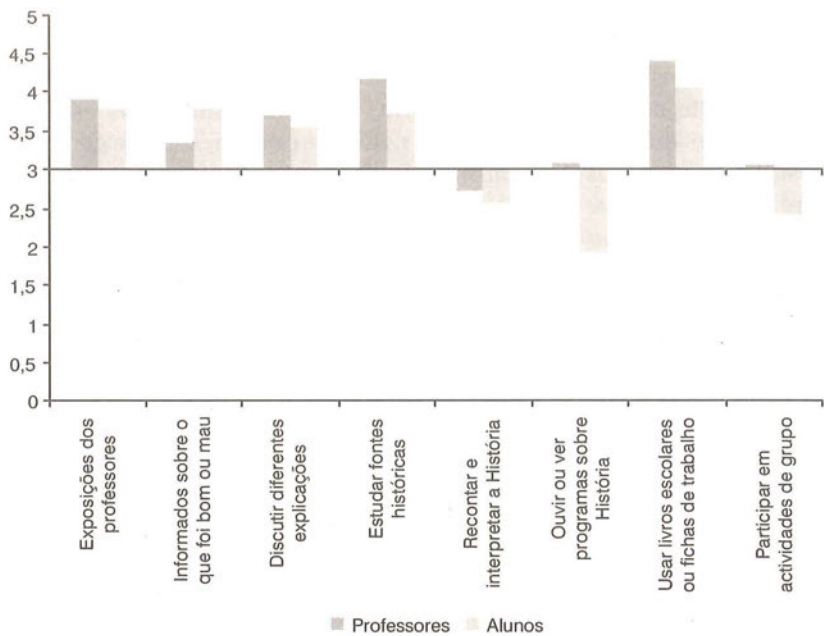


Gráfico 2 Questões relativas à prática pedagógica nas aulas, na opinião dos professores e alunos portugueses

Quadro 7 Opiniões confrontadas de professores e alunos europeus sobre as práticas pedagógicas nas aulas

Práticas Pedagógicas	Estudantes		Professores	
	média geral	desvio padrão	média geral	desvio padrão
Exposição dos professores .....	3,13	1,93	3,24	2,74
Informação .....	2,95	2,36	3,00	3,04
Fontes históricas .....	3,30	2,30	2,81	3,45
Livros escolares/fichas .....	3,90	3,45	3,10	3,25
Diferentes explicações .....	3,65	3,64	3,66	3,30
Recontamos a História .....	4,01	3,31	3,62	2,75
Programas radiofónicos/filmes .....	3,81	3,55	3,40	3,13
Actividades de grupo .....	4,33	4,22	3,63	2,70

Youth and History Project, Centro de Análise.

também o «inteligível». Daí o desafio que se coloca à capacidade dos professores de História para fazerem presente esse ausente que é a História nas suas formas menos captáveis e representadas. Os circuitos de produção e circulação dos manuais de História não podem deixar de atentar nas melhores estratégias pedagógicas e nos conteúdos mais sedutores para captar o interesse dos estudantes pela História.

### 2.3 *Objectivos pedagógicos*

A escola não transmite a História como um património simbólico unitário e imperiosamente coerente. Pelo contrário, a História substantiva-se numa diversidade de aparências e formas de natureza política, social e geográfica, daí resultando conflitos de interpretação, novos conhecimentos que abrem sempre novas lacunas de conhecimento, ambiguidades e inconstâncias explicativas que tornam sempre vulneráveis os modos de transmissão do saber histórico. Contudo, a consciência (histórica) de tudo o que esse saber conserva do passado não deveria encorajar a inconsciência de tudo o que fica à margem desse saber, isto é, do esquecido, do abandonado ou do rejeitado<sup>34</sup>. E isto é tanto mais verdade quanto é certo que, por vezes, a História foi como ela é descrita e contada. O historiador pode dedicar 20 páginas a um só dia e comprimir 20 anos em duas linhas...

Procurámos então saber em que é que se concentravam as aulas de História dos jovens, distinguindo cinco principais focos de interesse: o *factual*, o *hermenêutico*, o *moral*, o *lúdico* e o *regionalista/patrimonial*.

A *aprendizagem factual* é aquela em cujas aulas os jovens afirmam que procuram «conhecer os principais factos da História». Trata-se de uma aprendizagem que organiza os factos históricos na escala do tempo para que se possa descobrir uma significação. Os factos são tomados como indicadores de evolução, como causas de mudança, como explicações de estruturas. Nesta aprendizagem da História, os factos valem por si mesmos, falam por si, pretensamente indemnes a qualquer contaminação idealista. Em consequência, nesta aprendizagem reivindica-se uma História que privilegia o *logos* em detrimento do *mythos*, na esteira de Tucídides quando, na sua história da *Guerra do Peloponeso*, recusou escrever uma História para agradar aos gostos do público imediato<sup>35</sup>.

Esta *aprendizagem factual* tem os seus críticos que normalmente questionam: haverá factos puros? Não é verdade que o facto apenas adquire relevância quando flui na narrativa histórica? Na sua convicção, estes críticos

34 É sabido que a História é usada como instrumento de controlo político. Ainda recentemente, em 1985, na Grã-Bretanha, a «Inspectoria de Sua Majestade» — Her Majesty's Inspectorate — publicou um parecer sobre o que as crianças deveriam aprender. A publicação (*Blue Book*) inventariava o que de mais inovador acontecera nas escolas durante os 20 anos anteriores e apresentava-se um projecto de História com o objectivo de ensinar os adolescentes dos 11 aos 14 anos a discriminar as boas das más evidências históricas. Chegou a recomendar-se ao Departamento de Educação e Ciência um conteúdo de currículo nacional, com um programa triunfalista, *whiggista*, com ênfase na aprendizagem mecânica de datas e factos e uma aversão à imaginação histórica. Cf. Gwin Prins, «História oral», in Peter Burke (org.), *A Escrita da História. Novas Perspectivas*, São Paulo, Editora Unesp, 1992, pp. 182-183.

35 Jean-Pierre Vernant, *Mythe et Société en Grèce Ancienne*, Paris, Maspero, 1979.

sustentam que (de facto...) é a narração que torna inteligível o facto, no encadeamento com outros factos. Duby é um dos historiadores que mais têm defendido a relatividade dos «factos», sugerindo que os que pensamos serem importantes são os que procuramos enquanto tal. Para Duby, esta é a principal razão pela qual a História se renova: porque se fundamenta em factos cuja ordem de importância vai variando. Contra a «História factual» os historiadores da «Nova História» argumentam que a História renuncia hoje à busca da objectividade total: «Quando se interessa por um acontecimento, ela não o considera em si mesmo. Fixa a sua atenção no fundo donde ele parece emergir, e que ele faz abalar, ou seja, nos conjuntos fluidos que não têm limites precisos.»<sup>36</sup>

A crítica das fontes históricas e a ênfase posta nas hipóteses e problemáticas de investigação construídas em função de premissas teóricas minimamente fundamentadas — atitudes típicas dos historiadores dos *Annales* e da *Past and Present* —, embora pressupondo uma fuga à submissão passiva às fontes, não significa que o historiador abra mão delas. Mas, ao contrário da *aprendizagem factual*, a «Nova História» procura arquitecturar, na fluidez dos acontecimentos e estruturas, uma aprendizagem da História baseada na *hermenêutica*, no sentido interpretativo de fenómenos que surjam «imperfeitamente circunscritos» e que se diluam em «cronologias imprecisas». Na *aprendizagem hermenêutica*, foram seleccionados, no questionário utilizado, os seguintes indicadores: «tentamos imaginar o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista»; «tentamos compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram»; «usamos a História para explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança».

De um lado temos a História narradora e cronológica, que positivamente reconstitui o vivido, apoiada no empirismo dos «factos» por oposição às ideias preconcebidas; de outro temos a História feita «problema», sujeita a interpretações fundamentadas numa teoria ou ideia. Ao contrário da *aprendizagem factual*, que procura mostrar objectivamente o passado a partir de «factos», a *aprendizagem hermenêutica* tenta imaginar o passado compreendendo-o na sua reconstrução; explicando-o na sua permanente descoberta.

Embora fundamentada em «factos», a *aprendizagem hermenêutica* busca relações e problematizações. A História deveria, nesta perspectiva, afirmar-se como um enorme ponto de interrogação e não tanto como um manancial de factos consumados.<sup>37</sup> Ou seja, a *aprendizagem hermenêutica* centra a sua

36 - G. Duby, *A História Continua...*, p. 53.

37 - François Bédarida, «Tempo presente e presença da História», in Marieta de Moraes Ferreira e Janaina Amado (orgs.), *Usos e Abusos da História Oral*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, p. 224, 1996.



atenção na formulação e reformulação de problemas, separando a parte documentária da parte interpretativa, fugindo a um certo modo preguiçoso de descrição do passado, que evita as questões e mistura factos com ideias, numa espécie de «magia do tempo que passa.»<sup>38</sup>

Mas existe uma outra aprendizagem da História — aquela que se concentra no seu ajuizamento. É a *aprendizagem moral* da História, traduzida no indicador: «Julgamos moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos.»

«*Julgar ou compreender?*» — com esta interrogação abriu Marc Bloch o capítulo 4 do seu livrinho *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*. E questionava-se, de seguida, se, à força de julgar, não acabaria o historiador por, fatalmente, perder o gosto de explicar. A situação inversa, claro, também é plausível. À força de explicar pode perder-se o hábito de julgar.

A relação da História com o julgamento do passado não tem deixado de preocupar historiadores e professores de História. O ensino da História é um ensino neutro? E o próprio fazer da História é um fazer neutro? É possível uma ciência sem consciência? É evidente que não, sustentam muitos historiadores: «Não só diante dos temas mais candentes — a tortura, o genocídio, o Gulag, o totalitarismo —, mas também a propósito de nossas preocupações habituais, como a história da saúde e da Sida, e das relações homem/mulher, a história da prisão ou a da democracia, nunca nos deixamos de nos referir a valores e normas.»<sup>39</sup>

A *aprendizagem moral* da História pode, no entanto, ser susceptível de usos instrumentais. Por experiência se sabe que o ensino da História é passível de aparecer como cimento de ideologias nacionalistas; outras vezes, o ensino da História é usado para fomentar consciências sociais expansionistas e imperialistas; mas o ensino da História pode também ser um instrumento valioso para o desenvolvimento do indivíduo e para a valorização da cidadania. Finalmente, a *aprendizagem moral* da História pode ainda contribuir para a confrontação do «verdadeiro» com o «falso», na velha linha de orientação dos monges de *Saint-Germain-des-Près*, para quem a «verdadeira piedade» era aquela que se baseava na «verdade».

Por razões pedagógicas, o ensino da História pode, por outro lado, apostar numa *aprendizagem lúdica*, isto é, que privilegie o estudo da História de «forma divertida e fascinante». Na *aprendizagem lúdica*, mais importante que explicar as coisas é contá-las de forma divertida, como se conta um conto: era uma vez...

38 F. Furet, *A Oficina da História...*, p. 32.

39 F. Bédarida, «Tempo presente e presença da História», in M. de M. Ferreira e J. Amado (orgs.), *Usos e Abusos da História Oral...*, p. 381.

O perigo é que a História se transforme numa pura narrativa de contos míticos. No entanto, mesmo que a julgássemos incapaz de outros serviços, teremos provavelmente de concordar com Bloch quando alega em favor da História a capacidade que ela pode ter de nos fazer distrair<sup>40</sup>. Duby alinha declaradamente a favor da *aprendizagem lúdica*: «Conduzir uma investigação com todo o rigor exigido não obriga, quando se trate de divulgar os resultados da pesquisa, a escrever com frieza (...), o investigador cumpre tanto melhor a sua função quanto mais agrada àqueles que o lêem, quando os seduz e agarra pelos dotes do seu estilo.»<sup>41</sup>

Finalmente, as aulas de História podem valorizar uma aprendizagem *regionalista/ patrimonial*, onde o importante é aprender a «reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação ou sociedade» em que se nasceu ou vive; ou aprender a «valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas» do património histórico. Apesar dos distintos objectivos e sentidos da História, há uma das suas matrizes que se impõe pautando uma consciência colectiva que respeita a todo um país, a toda uma região, a uma herança cultural, a uma identidade colectiva, a um património que merece ser valorizado e preservado.

De acordo com os dados do inquérito realizado (quadro n.º 8), nas aulas de História os objectivos concentram-se predominantemente no «conhecimento dos factos» (M = 3,61). Este conhecimento — dos verdadeiros factos — marca uma especial presença nas aulas de História dos países «pós-socialistas» (com excepção da Eslovénia), como se a reconstrução da História do passado tivesse de necessariamente passar pela factualidade desse mesmo passado. Aliás, esta confrontação com os factos é também sentida pelos estudantes portugueses, sendo provável que esta apelação aos factos seja determinada pela necessidade (de professores, estudantes, etc.) de viragens de páginas que separam diferentes capítulos da História. Ou seja, as mudanças de regime ocorridas nesses países farão com que nas aulas de História se convoquem os «factos» para dar legitimidade aos novos ordenamentos sociais e políticos — como certamente também acontecerá entre aqueles que procuram legitimar «os velhos ordenamentos sociais» através de outros ou dos mesmos factos, embora lidos de diversa maneira. Se esta hipótese faz sentido, então o historiador Carr terá carradas de razão quando sugere, em *What is History*, que os factos não se assemelham a peixes expostos na banca do comerciante, mas sim aos que abundam nos oceanos profundos e muitas vezes inacessíveis. O que vem à rede do investigador é facto, mas o que o historiador consegue apanhar depende em parte do acaso e, sobretudo,

40 Marc Bloch, *Apologie pour l'Histoire ou Métier d' Historien*, Paris, Armand Colin (várias edições). Em português: *Introdução à História*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1993, p. 13.

41 G. Duby, *A História Continua...*, p. 13.



**Quadro 8** Questões relativas aos objectivos pedagógicos (concentração nas aulas)

Pais	Procuramos conhecer os principais factos da História	Julgamos moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos	Tentamos imaginar como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista	Tentamos compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram	Usamos a História para explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança	Estudamos a História de forma divertida e fascinante	Aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nossa nação e sociedade	Aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas
Islândia .....	3,53	2,72	3,16	2,51	2,77	2,90	3,29	3,18
Noruega .....	3,66	2,69	2,90	2,19	2,95	2,74	2,81	2,90
Dinamarca .....	2,75	2,52	2,46	2,14	2,70	2,35	2,83	2,63
Suécia .....	3,12	2,60	2,58	2,36	2,96	2,75	2,67	2,58
Finlândia .....	3,88	2,95	2,78	2,57	2,85	2,06	3,23	2,68
Estónia .....	3,44	2,93	3,03	3,05	2,90	2,51	3,26	3,21
Lituânia .....	3,92	2,98	3,37	3,00	3,02	3,19	3,43	2,75
Rússia .....	4,16	3,20	3,24	3,20	3,08	3,04	2,99	2,95
Ucrânia .....	3,72	3,24	3,18	3,13	3,09	3,14	3,51	3,42
Polónia .....	3,85	2,99	3,15	2,96	2,79	3,05	3,52	3,18
Hungria .....	3,57	2,57	2,82	2,93	2,35	2,48	2,87	2,72
Rep. Checa .....	4,42	2,81	2,95	2,56	2,40	2,87	2,98	2,41
Eslovénia .....	3,01	2,69	2,88	2,72	2,78	2,82	3,18	3,15
Croácia .....	3,71	3,08	3,20	3,04	3,10	2,64	3,32	3,20
Bulgária .....	3,48	3,04	3,25	2,99	3,13	3,17	3,21	3,11
Grécia .....	4,13	3,25	3,42	3,39	2,79	2,87	4,02	3,76
Turquia .....	3,54	2,99	3,50	2,95	3,20	3,13	3,95	3,69
Israel .....	3,06	2,82	2,77	2,71	2,64	2,42	2,92	2,56
Israel Árabe .....	3,21	2,98	3,16	3,45	3,29	3,20	3,81	3,45
Palestina .....	3,03	2,98	3,03	3,17	3,20	3,33	3,82	3,69
<b>Portugal .....</b>	<b>4,06</b>	<b>3,25</b>	<b>3,54</b>	<b>3,51</b>	<b>3,42</b>	<b>3,00</b>	<b>3,51</b>	<b>3,56</b>
Espanha .....	3,64	2,56	2,69	2,94	3,18	2,61	3,20	3,46
Itália .....	3,23	2,79	3,27	2,93	2,97	2,73	3,09	2,98
Tirol Sul .....	3,35	2,72	3,21	3,01	2,79	2,66	3,02	2,98
Alemanha .....	3,52	3,04	3,24	2,89	2,86	2,62	2,86	2,79
Bélgica Flamengo .....	3,74	2,85	3,13	2,97	2,87	2,33	2,67	2,36
Inglaterra/Gales .....	3,73	2,96	3,25	2,64	2,85	2,34	2,85	2,46
Escócia .....	3,79	3,04	3,39	2,73	3,12	2,52	3,04	2,75
França .....	3,37	2,75	3,28	3,24	3,22	2,52	2,78	2,65
Média .....	3,61	2,92	3,12	2,91	2,93	2,78	3,21	3,04

dos mares e marés que tiver escolhido para a sua pesca e da isca de que se serve.

Ou seja, os factos falam por si, factos são factos, mas diferentes factos articulados entre si formam distintos artefactos históricos. Acresce que, se um facto histórico pode ser olhado como um acontecimento objectivo, com estatuto *ontológico* determinado, pode também possuir um estatuto *gnoseológico* e, nestes termos, o facto interessa-nos não tanto como *coisa em si*, mas principalmente como *coisa para nós*. Aliás, é duvidoso que os factos sejam dados à História como realidades substanciais, que o tempo enterrou nessa grande sepultura a que se chama passado, cabendo então ao historiador o simples papel de os



desenterrar, limpar, polir e expô-los na montra das evidências históricas. Daí que o respeito pelo passado — *in its own right* — seja reflexo do respeito pelos factos, contra todas as ideias preconcebidas, incluindo as do próprio historiador.

O *reconhecimento das tradições* ( $M= 3,21$ ) aparece como o segundo item em que as aulas de História dos estudantes europeus mais se concentram. Os países da bacia leste do Mediterrâneo (Grécia, Turquia, Palestina e Israel Árabe) são os que mais referem o alcance deste objectivo, e Portugal ( $M= 3,51$ ) não anda longe desta tendência. Este «tradicionalismo» parece reforçar-se quando verificamos que, nos mesmos países, se tende a valorizar a «preservação das ruínas históricas e das construções antigas». Como já anteriormente se tinha aludido, a posição dos jovens da bacia leste do Mediterrâneo e de Portugal deve relacionar-se com a percepção das suas *identidades nacionais* e com o peso do passado histórico nas mesmas. É verosímil que o passado lhes apareça globalmente como mais glorioso do que o presente: os Gregos podem sempre pensar na Grécia clássica de que o nacionalismo os fez herdeiros; os Turcos no seu grande império; Palestinianos e Israelo Árabes nos tempos em que eram autónomos e faziam parte de uma civilização árabe dominante; os Portugueses nas descobertas marítimas, etc.

Um outro indicador elucida-nos sobre se os jovens estudam de forma divertida nas aulas de História. O que constatamos é que a diversão é mais comum nas comunidades muçulmanas (Turquia, Palestina e Israel Árabe) e em alguns países do Leste (Lituânia, Rússia, Ucrânia e Bulgária). É possível que entre os muçulmanos a aprendizagem da História seja feita com o regozijo que proporciona a afirmação de uma identidade patriótica que — como toda a identidade — pode ser feita por contraposição a outros, com ironia, descrédito e diversão. Entre os países do Leste pode acontecer que o prazer resulte do facto de as aulas de História se terem transformado num cenário analítico das transformações ocorridas nesses países, mas também é admissível que a diversão nas aulas seja consequência de dinâmicas pedagógicas próprias por parte dos professores de História desses jovens.

Finalmente, registe-se o facto de os jovens portugueses serem, dentre todos os jovens europeus, os que mais acentuam, nos objectivos pedagógicos, as componentes *moral* («julgar acontecimentos») e *hermenêutica* («imaginar o passado», «compreender/reconstruir», «explicar/descobrir») do ensino da História. No entanto, as *aprendizagens da História* mais recorrentes nas suas aulas de História concentram-se em duas principais dimensões: a *factual* («procuramos conhecer os principais factos da História») e a *regionalista/patrimonial* («aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas» e «aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nação e da sociedade»). É possível que a valorização desta última dimensão esteja

associada ao desejo de conservação das tradições históricas, num mundo que se pensa estar ameaçado pela desintegração cultural.<sup>42</sup>

Entre o conhecimento dos factos e o seu julgamento, as aulas parecem concentrar-se principalmente no primeiro desígnio — tanto entre os jovens portugueses como europeus. Como atrás se dizia, para alguns historiadores, as ideias tendem a ser julgadas pelos factos; para outros, os factos são apreciados à luz dos julgamentos, dos valores, das ideologias. Num caso, a História é a soma de factos, encadeados e sedimentados, aos quais normalmente somos submetidos; noutra caso, a História é essencialmente interpretação, representação, é uma permanente reanimação do passado feita pelo presente. As duas tendências podem, contudo, entrecruzar-se. Quantas das vezes o conhecimento dos factos não aparece distorcido por juízos morais e ideologias valorativas? Os factos são muitas vezes ficção — no sentido em que esta aparece denunciada num antigo diálogo platónico — *Menexeno* — ou no sentido que Georges Sorel dava ao termo «mito», o de «instrumento político». Aliás, o ofício de historiador ainda não se libertou completamente daquelas características da História que a colocavam ao serviço dos poderes constituídos, quer na forma de biografias apoloéticas, quer na de hagiografias exemplificantes.

Interessante é também constatar que os jovens portugueses são, de todos os inquiridos, aqueles que, a larga distância, mais dizem ser informados, nas aulas, sobre o que foi «bom ou mau, certo ou errado» na História. Diz-se que a pedagogia contemporânea é essencialmente «amoral» e «neutralista» em matéria de valores; sensível, antes de mais, aos objectivos instrumentais de aprendizagem. Parece não ser bem assim, principalmente no caso português. Ou seja, os jovens portugueses, reconhecendo que as suas aulas se concentram no «conhecimento dos factos», não deixam de ser dos que mais aludem ao «julgamento moral» desses mesmos factos. Estaremos aqui, possivelmente, perante uma forma particular e persistente de tradição religiosa. É que a descoberta da verdade, através do *julgamento* dos acontecimentos, é uma tradição da hermenêutica bíblica desde a época dos patriarcas do judaísmo, passando pela teologia medieval e pela Reforma, até à teologia moderna. Na linha desta tradição procuram-se os sentidos oclusos dos textos, a sua *verdade moral*, isto apesar de todas as controvérsias que existem, na História, sobre a revelação da verdade e a forma de a alcançar.<sup>43</sup>

Por outro lado, a *aprendizagem hermenêutica* marca uma importância relevante nas aulas de História. Os estudantes europeus — com os jovens portugueses à cabeça — consideram que nessas aulas «imaginam como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista»; tentam

42 J. C. Milner, *De l'École*, Paris, Editions du Seuil, 1984.

43 Luís Reis Torgal, *História e Ideologia*, Coimbra, Livraria Minerva, 1989, p. 43.



**Quadro 9** Questões relativas aos objectivos pedagógicos (concentração nas aulas), na opinião dos professores

Pais	Procuramos conhecer os principais factos da História	Julgamos moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos	Tentamos imaginar como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista	Tentamos compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram	Usamos a História para explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança	Estudamos a História de forma divertida e fascinante	Aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nossa nação e sociedade	Aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas
Islândia .....	4,21	3,79	4,15	3,34	4,26	4,32	4,15	4,40
Noruega .....	3,88	3,39	3,27	2,84	3,89	3,11	2,95	4,07
Dinamarca .....	3,79	3,51	3,31	3,00	3,93	3,45	3,02	3,86
Suécia .....	3,84	3,32	3,39	3,26	3,97	3,06	2,87	4,10
Finlândia .....	4,11	3,15	3,74	3,94	4,43	3,72	3,38	3,40
Estónia .....	3,96	3,80	3,65	3,78	4,14	4,52	4,24	3,71
Lituânia .....	3,80	4,22	3,63	3,44	4,28	4,49	3,90	4,11
Rússia .....	3,80	4,09	4,27	4,12	4,33	4,04	3,96	3,94
Ucrânia .....	4,25	4,28	4,21	3,91	4,13	4,13	4,30	4,15
Polónia .....	4,41	4,38	4,16	3,49	4,52	4,79	4,25	4,29
Hungria .....	3,79	3,45	3,31	3,55	3,83	3,86	3,28	3,55
Rep.Checa .....	4,20	3,98	3,76	3,80	3,98	4,26	3,72	4,28
Eslovénia .....	4,03	4,00	3,74	4,03	4,06	4,39	4,28	3,90
Croácia .....	Não existem dados disponíveis para os professores da Croácia							
Bulgária .....	3,82	3,82	3,88	3,54	4,51	4,25	4,18	3,86
Grécia .....	4,31	4,31	3,67	3,76	4,05	4,28	4,19	4,12
Turquia .....	4,29	4,29	4,21	4,09	4,51	4,65	4,51	3,51
Israel .....	3,82	3,82	4,21	4,03	3,87	4,33	3,74	4,46
Israel Árabe .....	3,50	3,50	3,63	4,00	4,25	4,00	3,50	4,63
Palestina .....	3,48	3,48	3,25	3,59	3,78	4,09	3,78	3,72
<b>Portugal .....</b>	<b>3,63</b>	<b>3,63</b>	<b>4,02</b>	<b>4,15</b>	<b>4,60</b>	<b>4,29</b>	<b>4,50</b>	<b>4,27</b>
Espanha .....	4,11	4,11	3,89	4,00	4,30	3,89	4,60	4,00
Itália .....	4,00	4,00	3,72	3,86	4,15	3,56	3,73	3,93
Tirol Sul .....	3,75	3,75	4,08	4,06	4,32	3,26	3,41	4,08
Alemanha .....	3,84	3,84	3,84	3,92	4,21	3,48	3,42	4,00
Bélgica Flamengo .....	3,57	3,57	4,38	4,33	4,14	3,62	3,43	4,00
Inglaterra/Gales .....	3,51	3,51	4,08	3,97	4,32	3,05	3,03	4,38
Escócia .....	3,80	3,80	4,50	4,20	4,30	3,30	3,50	4,80
França .....	3,95	3,95	3,38	4,08	4,18	3,48	3,03	3,10
Média .....	3,86	3,86	3,83	3,75	4,20	3,96	3,77	4,00

«compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram»; e, finalmente, usam a História para «explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança». Aliás este último desígnio é aquele que, explicitamente, os professores elegeram como objectivo principal das suas aulas de História (quadro n.º 9). A posição dos professores de História pode interpretar-se atendendo à ênfase crescente no carácter prospectivo do conhecimento histórico que vem sendo ora justificada, ora denunciada por diferentes círculos de historiadores.



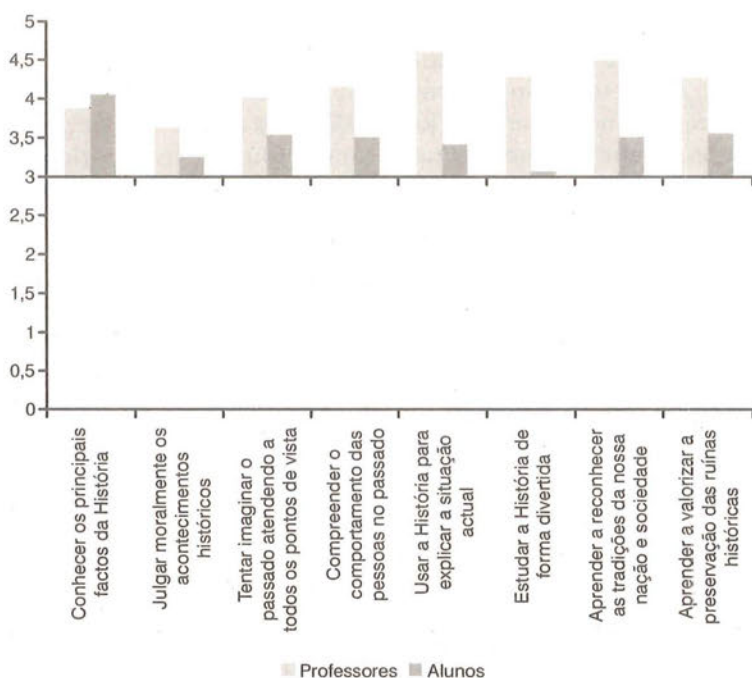
Por vezes surgem críticas às pedagogias que transportam para a sala de aula as especulações interpretativas e explicativas que são próprias das investigações históricas. Para os pedagogos mais conservadores, os professores de História deveriam limitar-se a «ensinar» os conhecimentos sólidos, despidos de todas as suas fraquezas especulativas. Devem então os professores centrar os seus esforços numa História que «explique» mais e «ensine» menos ou numa que «explique» menos e «ensine» mais? Mas o ensino passa também por mostrar as capacidades heurísticas da História quando trata dos seus tramas... Outra coisa diferente é prender a História às armadilhas da causalidade feita de encadeamentos retroactivos que supõem que o elo do *aqui e agora* pode ser explicado pela cadeia do *lá* e do *antes*. Como quer que seja, estudantes e professores parecem bastante receptivos a paradigmas de inteligência mais abstractos e activos, desvalorizadores de uma «memória mecanizada» como método de ensino.

Uma dissonância forte entre as representações de professores e alunos diz respeito à componente lúdica das aulas. Em termos europeus, regista-se uma sobreavaliação por parte dos professores daquilo que se passa nas aulas, nomeadamente no que respeita ao estudo da História de «forma divertida» e no seu uso para «explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências da mudança (quadro n.º10).

No caso português, 40% dos professores inquiridos afirmam que querem que os seus alunos estudem História de uma forma divertida e fascinante; em contrapartida apenas 12% dos estudantes dizem que esse objectivo é cumprido plenamente. Trata-se da maior dissonância entre estudantes e professores portugueses sobre o que se passa nas aulas (gráfico n.º 3). Aliás, os professores tendem a sobrevalorizar os objectivos pedagógicos, uma vez que apenas num aspecto os estudantes reconhecem existir uma maior concentração nas aulas: quando está em causa o conhecimento dos principais factos da História.

**Quadro 10** Opiniões confrontadas de professores e alunos europeus sobre os objectivos pedagógicos na aprendizagem da história (concentração das aulas)

Práticas Pedagógicas	Estudantes		Professores	
	média geral	desvio padrão	média geral	desvio padrão
Conhecer factos .....	3,61	1,05	3,99	0,76
Julgar acontecimentos .....	2,92	1,04	3,86	0,87
Imaginar o passado .....	3,12	1,13	3,83	0,88
Compreender/reconstruir .....	2,91	1,19	3,75	0,91
Explicar/descobrir .....	2,93	1,15	4,20	0,76
Estudar de forma divertida .....	2,78	1,21	4,00	0,91
Recordar tradições .....	3,21	1,13	3,96	0,92
Valorizar preservação .....	3,04	1,27	3,77	1,02



**Gráfico 3** Questões relativas aos objectivos pedagógicos, na opinião dos professores e alunos portugueses

## 2. 4 *Conhecimento cronológico*

A História conta-se. Quer isto dizer que ela tem uma *cronologia*, que é contável — não apenas no sentido da narração mas de uma narração que pressupõe um encadeamento de factos: contar é simultaneamente narrar e enumerar, tomando-se como modelo de tempo a serialidade, a sucessão, o encadeamento.

Sentimos interesse, pois, em desvendar se na consciência histórica dos jovens havia ou não essa capacidade de encadeamento de factos o que, desde logo, pressupunha indirectamente uma avaliação sobre o conhecimento desses mesmos factos por parte dos jovens.

Na *cronologia*, como se sabe, pede-se um escalonamento de intervalos temporais em fases, épocas, datas ou eras, com base em referenciais significativos: no caso, utilizámos diferentes acontecimentos históricos e também diferentes imagens históricas: em concreto, diferentes figuras de barcos e de trajes. Nos capítulos da *Parte II* deste livro (sobre as «temporalidades e mudança histórica»), tentaremos correlacionar a



consciência histórica dos jovens com a *cronosofia do tempo*: então estará em causa outro tipo de encadeamento de acontecimentos, articulados na base da predição ou previsão do que vai ocorrer ou tem probabilidades de vir a ocorrer. Aí tentaremos saber se os jovens são bons aprendizes de profetas — mesmo considerando, como já alguém considerou, que os historiadores são «profetas às avessas». Aqui pretendemos apenas saber se, voltados para o passado, os jovens revelam ou não um bom conhecimento de alguns acontecimentos históricos e do modo como se sucederam.

Com efeito, para integrarmos uma sequência de factos ou etapas numa temporalidade histórica há que descobrir as relações de vizinhança entre esses mesmos factos ou etapas. Era nosso objectivo descobrir o sentido histórico que, por sua vez, os jovens estudantes de História poderiam encontrar entre factos desordenados: nos domínios da *política*, da *economia*, da *navegação* e dos *costumes*. De que forma? Ordenando-os de acordo com esse sentido histórico. Como se desfizéssemos uma construção de *lego* e pedíssemos aos jovens que, juntando as peças, chegassem de novo à construção originária.

No domínio da *economia*, pedimos aos jovens que ordenassem os seguintes acontecimentos: «trabalho assalariado em fábricas», «comércio entre cidades», «cultivo de terras», «economia recolectora e caça», «produção em série e automatizada». Neste caso, os jovens portugueses tiveram sérias dificuldades em sequenciar a «economia recolectora e caça» *versus* o «cultivo das terras» (quadro n.º 11).

No domínio da *política*, pedimos a ordenação de estes outros factos: «Revolução Russa», «II Guerra Mundial», «descolonização da África Negra», «criação das Nações Unidas», «grande depressão mundial (*Wall Street crash*)». A «criação das Nações Unidas» *versus* a «descolonização da África Negra» foi a sequência mais problemática tanto para os jovens portugueses como para a generalidade dos europeus (quadro n.º 12).

Finalmente, pedimos aos jovens que ordenassem cronologicamente diferentes tipos de barcos, do mais antigo para o mais recente, e diferentes casais com trajes de época, também com o mesmo critério. No caso dos conhecimentos respeitantes aos barcos de navegação, o maior embaraço — tanto para os estudantes portugueses como para os europeus — residiu no escalonamento das «galeras» *versus* «barco *viking*» (quadro n.º 13). Em relação aos trajes de distintas épocas, foi bastante mais fácil a sua cronologização (quadro n.º 14).

A cronologia dos acontecimentos políticos do século xx foi a que deixou os estudantes europeus mais embaraçados. Aliás, em todos os domínios aferidos de *conhecimento cronológico*, foi na História política do século xx que os jovens revelaram um mais acentuado desconhecimento. É certo que sempre se pode aduzir o facto — ao menos para o caso português — de este período ser menos leccionado que outros, dada a extensão dos programas escolares.



**Quadro 11** Questões relativas ao conhecimento cronológico: economia

País	Economia recolectora e caça vs cultivo de terras	Cultivo de terras vs comércio entre as cidades	Comércio entre as cidades vs trabalho assalariado em fábricas	Trabalho assalariado em fábricas vs produção em série e automatizada
Islândia .....	0,60	0,80	0,83	0,83
Noruega .....	0,74	0,85	0,81	0,85
Dinamarca .....	0,65	0,87	0,88	0,89
Suécia .....	0,69	0,86	0,86	0,85
Finlândia .....	0,88	0,72	0,91	0,93
Estónia .....	0,87	0,95	0,77	0,90
Lituânia .....	0,94	0,97	0,74	0,95
Rússia .....	0,90	0,95	0,77	0,96
Ucrânia .....	0,81	0,95	0,71	0,95
Polónia .....	0,68	0,91	0,81	0,65
Hungria .....	0,96	0,95	0,81	0,87
Rep.Checa .....	0,96	0,99	0,97	0,96
Eslovénia .....	0,70	0,83	0,48	0,86
Croácia .....	0,85	0,94	0,80	0,87
Bulgária .....	0,82	0,90	0,71	0,89
Grécia .....	0,81	0,91	0,86	0,52
Turquia .....	0,62	0,89	0,74	0,85
Israel .....	0,64	0,80	0,73	0,80
Israel Árabe .....	0,42	0,78	0,50	0,78
Palestina .....	0,70	0,78	0,61	0,87
<b>Portugal .....</b>	<b>0,55</b>	<b>0,89</b>	<b>0,76</b>	<b>0,78</b>
Espanha .....	0,80	0,96	0,93	0,77
Itália .....	0,89	0,97	0,87	0,90
Tirol Sul .....	0,92	0,95	0,86	0,91
Alemanha .....	0,76	0,87	0,89	0,89
Bélgica Flamengo .....	0,92	0,95	0,89	0,95
Inglaterra/Gales .....	0,64	0,74	0,72	0,75
Escócia .....	0,64	0,76	0,83	0,70
França .....	0,79	0,94	0,77	0,85
Média .....	0,78	0,89	0,80	0,85

*Youth & History Project*, Centro de Análise.

Usou-se a escala KNOWL, construída a partir de 16 pares de comparações.

Como quer que seja, este facto mostra não apenas que o ensino da História é deficiente, mas também que essa deficiência não se circunscreve ao nível estritamente pedagógico. Trata-se de uma deficiência cultural que ajuda a perceber, por contraste, o ênfase que os jovens — em particular os portugueses — dão ao passado. Os desvios-padrão deste indicador de conhecimento cronológico são elevados em quase todos os países considerados, expressando uma falta de consensualidade por parte dos jovens de cada país sobre a sequência dos acontecimentos referidos. Destes, a «descolonização de África» foi o que levantou mais problemas, sendo de referir que os jovens portugueses não fugiram a esta dificuldade, não obstante a participação de Portugal numa recente e prolongada guerra colonial.

**Quadro 12** Questões relativas ao conhecimento cronológico: política

País	Revolução russa vs grande depressão mundial	Grande depressão mundial vs II Guerra Mundial	II Guerra Mundial vs criação das Nações Unidas	Criação das Nações Unidas vs descolonização da África Negra
Islândia .....	0,66	0,25	0,71	0,30
Noruega .....	0,69	0,42	0,75	0,25
Dinamarca .....	0,74	0,33	0,78	0,13
Suécia .....	0,79	0,39	0,74	0,26
Finlândia .....	0,82	0,19	0,74	0,22
Estónia .....	0,68	0,27	0,77	0,16
Lituânia .....	0,69	0,39	0,73	0,27
Rússia .....	0,76	0,54	0,76	0,39
Ucrânia .....	0,64	0,57	0,64	0,26
Polónia .....	0,87	0,27	0,62	0,25
Hungria .....	0,57	0,53	0,64	0,15
Rep.Checa .....	0,79	0,53	0,82	0,20
Eslovénia .....	0,57	0,52	0,46	0,20
Croácia .....	0,78	0,31	0,75	0,18
Bulgária .....	0,73	0,62	0,61	0,30
Grécia .....	0,71	0,28	0,74	0,31
Turquia .....	0,73	0,12	0,72	0,21
Israel .....	0,52	0,31	0,46	0,35
Israel Árabe .....	0,37	0,31	0,27	0,38
Palestina .....	0,67	0,19	0,56	0,44
<b>Portugal .....</b>	<b>0,67</b>	<b>0,46</b>	<b>0,50</b>	<b>0,26</b>
Espanha .....	0,71	0,32	0,67	0,19
Itália .....	0,86	0,44	0,85	0,26
Tirol Sul .....	0,82	0,29	0,81	0,16
Alemanha .....	0,85	0,22	0,84	0,14
Bélgica Flamengo .....	0,67	0,28	0,47	0,32
Inglaterra/Gales .....	0,66	0,38	0,65	0,31
Escócia .....	0,73	0,36	0,70	0,31
França .....	0,82	0,74	0,83	0,29
<b>Média .....</b>	<b>0,72</b>	<b>0,37</b>	<b>0,69</b>	<b>0,25</b>

*Youth & History Project*, Centro de Análise.

Usou-se a escala KNOWL, construída a partir de 16 pares de comparações.

## 2.5 Interesses e preferências

A aferição do interesse dos jovens por diferentes *períodos*, *áreas* ou *géneros da História* é importante na medida em que esse interesse decorre, ele próprio, da consciência histórica. Deste modo, questionámos os jovens sobre diferentes *períodos* da História (desde o «Mundo Antigo» até à «História dos nossos dias»), sobre diferentes *géneros* (contrapondo a *micro-história* à *macro-história*) e sobre diferentes *áreas geográficas* (da história mais *localista* à mais *global*).

**Quadro 13** Questões relativas ao conhecimento cronológico: navegação

País	Galera vs barco viking	Barco viking vs caravela	Caravela vs barco a vapor	Barco a vapor vs cruzeiro
Islândia .....	0,23	0,92	0,90	0,97
Noruega .....	0,20	0,93	0,90	0,97
Dinamarca .....	0,16	0,94	0,91	0,97
Suécia .....	0,22	0,94	0,87	0,96
Finlândia .....	0,24	0,93	0,93	0,98
Estónia .....	0,13	0,95	0,85	0,97
Lituânia .....	0,11	0,98	0,95	0,97
Rússia .....	0,22	0,97	0,91	0,97
Ucrânia .....	0,16	0,96	0,88	0,95
Polónia .....	0,13	0,95	0,92	0,97
Hungria .....	0,19	0,95	0,89	0,98
Rep.Checa .....	0,20	0,97	0,96	0,98
Eslovénia .....	0,18	0,87	0,84	0,93
Croácia .....	0,16	0,93	0,87	0,97
Bulgária .....	0,15	0,93	0,84	0,94
Grécia .....	0,17	0,86	0,93	0,98
Turquia .....	0,12	0,85	0,88	0,94
Israel .....	0,11	0,85	0,79	0,90
Israel Árabe .....	0,09	0,81	0,67	0,72
Palestina .....	0,13	0,77	0,76	0,64
<b>Portugal .....</b>	<b>0,13</b>	<b>0,88</b>	<b>0,76</b>	<b>0,94</b>
Espanha .....	0,18	0,93	0,89	0,98
Itália .....	0,17	0,95	0,92	0,98
Tirol Sul .....	0,14	0,91	0,94	0,99
Alemanha .....	0,13	0,94	0,96	0,98
Bélgica Flamengo .....	0,27	0,96	0,93	0,98
Inglaterra/Gales .....	0,14	0,87	0,87	0,94
Escócia .....	0,21	0,89	0,91	0,95
França .....	0,17	0,94	0,92	0,97
Média .....	0,16	0,92	0,89	0,95

*Youth & History Project, Centro de Análise.*

Usou-se a escala KNOWL, construída a partir de 16 pares de comparações.

### 2.5.1 Os períodos

Começámos por questionar os jovens sobre o interesse por vários períodos da História: o «Mundo Antigo», a «Idade Média (aproximadamente do ano 500 ao ano de 1500)», o «período entre 1500 a 1800», o «período entre 1800 a 1945» e, finalmente, o que vai «de 1945 até aos nossos dias». Um dos factos mais salientes é o dos estudantes portugueses revelarem um maior interesse por todos os períodos considerados, comparativamente aos seus colegas europeus (quadro n.º 15). Quer uns quer outros, contudo, tendem a valorizar o período mais recente da História, isto é, de 1945 até ao presente. Mas enquanto os europeus (em média) tendem a valorizar, imediatamente a seguir, o período de 1800 a 1945, os jovens portugueses mostram-se mais interessados pelo «Mundo Antigo».



**Quadro 14** Questões relativas ao conhecimento cronológico: costumes

País	Romanos vs medieval	Medieval vs Renascença	Renascença vs rococó	rococó vs idade vitoriana
Islândia .....	0,88	0,85	0,78	0,75
Noruega .....	0,84	0,89	0,75	0,75
Dinamarca .....	0,82	0,88	0,79	0,80
Suécia .....	0,85	0,88	0,79	0,79
Finlândia .....	0,89	0,85	0,73	0,84
Estónia .....	0,93	0,86	0,79	0,77
Lituânia .....	0,96	0,91	0,76	0,84
Rússia .....	0,96	0,93	0,93	0,89
Ucrânia .....	0,92	0,90	0,87	0,83
Polónia .....	0,92	0,85	0,78	0,85
Hungria .....	0,93	0,92	0,79	0,84
Rep.Checa .....	0,97	0,93	0,83	0,93
Eslovénia .....	0,82	0,79	0,74	0,78
Croácia .....	0,86	0,86	0,78	0,83
Bulgária .....	0,90	0,89	0,78	0,86
Grécia .....	0,88	0,82	0,74	0,80
Turquia .....	0,68	0,82	0,72	0,65
Israel .....	0,82	0,84	0,69	0,72
Israel Árabe .....	0,65	0,79	0,66	0,45
Palestina .....	0,58	0,77	0,60	0,55
<b>Portugal .....</b>	<b>0,79</b>	<b>0,83</b>	<b>0,75</b>	<b>0,77</b>
Espanha .....	0,90	0,90	0,81	0,87
Itália .....	0,86	0,92	0,85	0,81
Tirol Sul .....	0,82	0,90	0,80	0,74
Alemanha .....	0,87	0,86	0,75	0,82
Bélgica Flamengo .....	0,89	0,90	0,80	0,85
Inglaterra/Gales .....	0,84	0,83	0,72	0,77
Escócia .....	0,81	0,81	0,75	0,83
França .....	0,87	0,93	0,82	0,89
<b>Média .....</b>	<b>0,86</b>	<b>0,87</b>	<b>0,78</b>	<b>0,73</b>

*Youth & History Project*, Centro de Análise.

Usou-se a escala KNOWL, construída a partir de 16 pares de comparações.

Da aplicação de uma *análise factorial rotativa* aos dados reunidos resultaram dois principais factores: o primeiro *factor rodado* mede o interesse histórico em *velhos períodos* a partir dos indicadores «Mundo Antigo», «Idade Média» e o «período de 1500 a 1800»; o segundo *factor rodado* é constituído pelos itens «período de 1500 a 1800, «de 1800 a 1945» e «de 1945 aos nossos dias». O período intermédio (de 1500 a 1800), como seria de esperar, pesa nos dois factores considerados.

Partindo da análise factorial realizada, a confrontação do *interesse geral pelos vários períodos da História* com a preferência por *períodos modernos em relação a períodos antigos* (tabela n.º 1) estabelece uma interessante correlação: quanto mais modernizados os países menor é o interesse geral pelos vários períodos da História. Com efeito, os países nórdicos (Dinamarca, Noruega, Islândia, Finlândia) mas também França, Inglaterra/Gales e Escócia, entre outros, estão abaixo da média europeia em relação ao «interesse geral pela

**Quadro 15** Questões relativas aos interesses e preferências por períodos da História

País	Mundo antigo	Idade Média	Período de 1500 a 1800	Período de 1800 a 1945	1945 até ao presente
Islândia .....	2,91	2,80	2,80	2,99	3,35
Noruega .....	2,68	2,73	2,75	3,19	3,43
Dinamarca .....	2,39	2,63	2,62	3,11	3,55
Suécia .....	2,76	2,95	2,90	3,27	3,40
Finlândia .....	2,97	2,86	2,78	2,99	3,25
Estónia .....	3,16	3,15	3,00	3,12	3,41
Lituânia .....	3,90	3,52	3,33	3,45	3,76
Rússia .....	3,37	3,12	3,15	3,28	3,57
Ucrânia .....	3,60	3,31	3,23	3,28	3,49
Polónia .....	3,01	2,87	2,75	3,08	3,59
Hungria .....	3,10	3,01	2,83	3,15	3,45
Rep. Checa .....	2,95	3,00	2,94	3,03	3,21
Eslovénia .....	2,28	2,61	2,57	2,91	3,40
Croácia .....	2,87	3,06	2,88	3,14	3,63
Bulgária .....	3,59	3,25	3,17	3,30	3,51
Grécia .....	3,54	3,16	3,10	3,67	4,04
Turquia .....	2,74	3,07	3,17	3,49	4,24
Israel .....	2,71	2,68	2,57	3,02	3,75
Israel Árabe .....	3,03	3,08	2,94	3,21	4,05
Palestina .....	2,58	2,74	2,55	2,88	3,94
<b>Portugal .....</b>	<b>3,68</b>	<b>3,38</b>	<b>3,33</b>	<b>3,45</b>	<b>3,95</b>
Espanha .....	3,06	3,04	2,95	3,21	3,73
Itália .....	3,06	2,92	2,99	3,51	3,86
Tirol Sul .....	2,94	2,92	2,79	3,49	3,81
Alemanha .....	2,92	2,91	2,70	3,33	3,62
Bélgica Flamenga .....	3,15	3,03	2,82	3,05	3,59
Inglaterra/Gales .....	2,48	2,44	2,56	3,01	3,52
Escócia .....	2,73	2,55	2,67	3,34	3,60
França .....	2,34	2,37	2,35	3,19	3,87
<b>Média .....</b>	<b>3,03</b>	<b>2,97</b>	<b>2,79</b>	<b>3,23</b>	<b>3,65</b>

*Youth & History Project*, Centro de Análise.

Usou-se a escala KNOWL, construída a partir de 16 pares de comparações.

História». Em contrapartida, grande parte dos países mediterrânicos (Grécia, Turquia, Portugal, Itália e Israel Árabe) e alguns do Leste (Lituânia, Ucrânia, Rússia, Bulgária) situam-se acima da média europeia. Mais uma vez se evidencia a correlação do maior ou menor «interesse geral pela História» com o facto de as representações prevalecentes sobre a identidade valorizarem, em diferente medida, o passado. Não é por acaso que os países mediterrânicos (Portugal incluído) — que estavam no «centro do mundo» europeu até ao século XVI — valorizam acima da média o passado.

Os jovens portugueses, embora apareçam a valorizar de igual modo os períodos moderno e antigo (tabela n.º 1), são dos que, em termos europeus, mais valorizam a «história do Mundo Antigo» (quadro n.º 15). Por outro lado, também constatamos que o seu interesse se concentra nos períodos extremos considerados — o «Mundo Antigo» e o «período de 1945 até aos nossos dias», o tempo mais distante e o mais próximo dos períodos

**Tabela 1** Interesse dos estudantes por vários períodos da História

M: + -10 desvio-padrão  
 +/-: 10-30 desvio-padrão  
 ++/-> 30 desvio-padrão

Interesse geral pelos vários períodos da História (M = 3.15)

Preferência por períodos  
 modernos em relação a  
 períodos antigos  
 (M = 3.22)

	--	-	M	+	++
++	França		Palestina	Turquia	
+	Dinamarca Israel Inglaterra/ /Gales	Escócia	Tirol Sul	Itália	Grécia
M	Eslovénia	Noruega Polónia	Suécia Croácia Espanha Alemanha	Israel Árabe	Portugal
-		Islândia Finlândia Estónia Rep. Checa	Hungria Bélgica Fl.	Rússia Bulgária	Lituânia
--					Ucrânia

Youth & History Project, Centro de Análise

considerados (quadro n.º 19). Em contrapartida, os jovens europeus dizem interessar-se mais pelos períodos recentes: «de 1800 a 1945» e «de 1945 aos nossos dias». Este franco interesse pela história do presente pode estar a contribuir para alterar a relação história/memória. Aliás, o uso das fontes orais na escrita do tempo presente torna possível uma outra história da memória. Ou seja, esta última eleva-se à condição de objecto histórico, empolando também o interesse pela história dos «nossos dias», a qual dá mão a um passado recente que nos chega pela voz daqueles que o viveram como presente. Como quer que seja, os jovens portugueses são — de todos os europeus — os que mais se interessam pela «Idade Média» e pelo «período de 1500 a 1800», talvez levados a valorizar o período das descobertas marítimas. Aliás, de um modo geral, a Idade Média sempre foi valorizada na historiografia portuguesa — a começar pela *História de Portugal* de Herculano, que não foi além do período medieval. É que a Idade Média, para Portugal, é o período de afirmação do estado-nação, da luta vitoriosa com Castela. Não devemos também esquecer o impacto sobre o ensino — e os estudantes — da obra de um dos historiadores portugueses mais famosos na actualidade: José Mattoso, um medievalista.

## 2.5.2 Os géneros

Ao analisarmos os interesses e preferências dos jovens estudantes por diferentes géneros de História, achámos interessante reunir indicadores que nos permitissem contrapor uma *micro-história* a uma *macro-história*. A valorização da *micro-história* passaria pelo interesse concedido à «vida quotidiana da gente comum»; aos «reis, rainhas e gente famosa»; aos



«aventureiros e grandes descobridores»; à «história de assuntos específicos (por exemplo, a história dos automóveis, das igrejas, da música, do desporto)»; à «história da própria família». Em contrapartida, a valorização da *macro-história* passaria pelo interesse concedido às «guerras e ditaduras»; às «culturas estrangeiras e distantes»; à «formação das nações»; ao «desenvolvimento da democracia»; à «interferência do factor humano no ambiente»; ao «desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio».

O interesse desta confrontação entre *micro-história* e *macro-história* merece alguma reflexão na medida em que a investigação histórica tem oscilado, por vezes, entre duas tendências que opõem estruturas e acontecimentos, comportamentos colectivos e vontades individuais, determinismos sociais e acções individuais. Desde a publicação de *Faire de l'Histoire*, em 1974, por J. Le Goff e P. Nora, que o «ofício de historiador» tem estado sujeito a um frutuoso debate entre estas duas tendências historiográficas. Dobrava-se então um cabo de mudanças paradigmáticas, com abandono gradual das influências historiográficas que privilegiavam o macrosocial, orientadas que estavam para o estudo da vida económica e política, e abriam-se as portas para a descoberta de uma nova História — a dos gestos (J. C. Schmitt), dos afectos (A. Corbin), etc.<sup>44</sup>

Persistem, contudo, alguns equívocos sobre o alcance desta nova História, aparentemente centrada no microsocial. Com efeito, o seu alcance não se circunscreve ao que aparenta alcançar. Quando, por exemplo, Duby se centra na lenda de *Bouvines*, o «particular» não é relevante senão e quando revela o «colectivo». O verdadeiro objecto da sua investigação não é a cavalaria nem Guilherme ou o seu ideal. É um sistema político, a «feudalidade». Esta descobre-se através dos micromecanismos mediante os quais se expressa — e muito mais claramente que nos tratados generalistas ou nos forais. Em *Bouvines*, Duby caracteriza, fundamentalmente, um «meio social» nas suas relações com o *dinheiro*, a *fama* e a *salvação*. Mostra-nos um jogo complexo de poderes quando parece distrair-se com um barão do século XII, preso na teia de obrigações enleadas e contraditórias decorrentes dos deveres de pai, senhor vassalo e súbdito. Quando, por outro lado, Duby analisa as disposições forais e descobre em algumas delas que atestam a realização de uma missa em favor de um pai ou a constituição de um dote em favor de uma esposa, Duby chega à descoberta dos quadros jurídicos onde se inscrevia o jogo real das filiações e alianças.

44 É certo ter havido, nas últimas décadas, e particularmente em França, uma certa viragem do *macro* para o *micro*. Contudo, a oposição *macro/micro* nem sempre é homóloga à de *estruturas/acontecimentos*. Alguns dos pioneiros do *micro* — Le Roy Ladurie, sobretudo com *Montaillou*, ou Georges Duby — foram sempre historiadores de estruturas e, nas suas obras, o *acontecimento* ou o plano *micro* são o sinal ou o sintoma de uma interpretação estrutural.

Como quer que seja, e apesar dos equívocos, a *micro-história* tem vindo a integrar aquela outra perspectiva da História que fazia com que o global ofuscasse aparentemente o particular, o social o individual, a totalidade o fragmento. A imagem dada por François Bédarida para ilustrar este movimento da macro para a micro-história é sugestiva: é como se o passado correspondesse a um grande domínio com seu castelo e dependências; em vez de uma grande chave que abrisse o grande portão de acesso ao domínio — o que permitiria ao historiador circular pelo castelo, pelas dependências, pelos capões e cultivos, segundo uma ordem hierarquizada —, teríamos agora uma série de pequenas chaves, cada qual abrindo uma peça individual de um compartimento próprio, ou partes das dependências serviçais ou casinholas isoladas, sem acesso ao conjunto.<sup>45</sup>

Nesta nova história dá-se, pois, importância aos protagonistas individuais da História, sejam eles aventureiros ou descobridores, reis ou gente famosa, ou simplesmente gente comum. À macro-história dos determinismos estruturais, contrapõe-se uma micro-história das trajetórias individuais. No entanto, esta micro-história oscila também entre duas tendências: numa delas, mais tradicional e elitista, privilegia-se a história daqueles que, supostamente, mais contribuem para o curso da História: reis, gente famosa, descobridores, aventureiros; noutra tendência, mais recente, interessa também a recuperação da experiência daqueles que normalmente permanecem invisíveis na documentação histórica mais convencional, o que implica uma viragem metodológica de perspectiva — centrada na história dos menos privilegiados e dos «sem-história», vista de baixo para cima —, noção alargada do próprio processo de questionar os objectos da História. Não sem razão, Voltaire queixava-se que os únicos gauleses dignos da História tinham sido reis, ministros e generais. E a história dos camponeses, dos operários, das mulheres, enfim, dos portadores ambulantes e anónimos das memórias mais quotidianas e singulares do passado colectivo? Por isso, Voltaire reivindicava uma história da gente comum, mesmo que ela fosse uma colectânea de crimes, imbecilidades e tragédias.

Esta nova concepção da História, virada para o quotidiano da gente comum — muito mais «carnal», «apetecível» e «útil», segundo Duby, do que aquela outra história superficial de indivíduos excepcionais, príncipes, generais, prelados ou homens de finanças<sup>46</sup> —, não deixa, contudo, de privilegiar um tempo de longa duração, de *memórias longas*, memórias de gente comum, de camponeses e mulheres de aldeia, de operários arrancados ao campo e portadores de memórias familiares enraizadas num ofício: memórias que a História tem fragilizado por estarem nas franjas dessa História.

45 F. Bédarida, «Tempo presente e presença da História», in M. de M. Ferreira e J. Amado (orgs.), *Usos e Abusos da História Oral...*, pp. 224-225.

46 G. Duby, *A História Continua...*, p.12.



**Quadro 16** Questões relativas aos interesses e preferências por géneros históricos

País	A vida quotidiana da gente comum	Reis, rainhas e outra gente famosa	Aventurosos e grandes descobridores	Guerras e ditaduras	Culturas estrangeiras e distantes	A formação das nações	O desenvolvimento da democracia	A interferência do factor humano no ambiente	O desenv. da agricultura, da indústria e do comércio	A história de assuntos específicos	A história da tua família
Islândia .....	2,78	2,86	3,24	3,04	2,89	2,45	2,47	3,11	2,66	3,49	3,70
Noruega .....	2,73	2,72	3,43	3,31	2,91	2,57	2,45	3,23	2,85	2,60	3,72
Dinamarca .....	2,67	2,80	3,44	3,32	2,98	2,72	2,42	3,25	2,81	3,24	3,71
Suécia .....	2,85	2,88	3,86	3,46	3,26	2,90	2,51	3,05	2,63	3,14	3,90
Finlândia .....	2,77	3,07	3,62	3,26	3,16	2,76	2,20	3,06	2,55	3,41	3,68
Estónia .....	2,80	3,57	3,96	2,92	3,07	2,80	2,27	3,21	2,99	3,42	4,17
Lituânia .....	3,24	3,77	4,23	3,31	3,56	3,38	2,74	3,54	3,04	3,68	4,49
Rússia .....	2,73	3,56	3,79	3,39	3,32	2,93	2,47	3,14	2,85	3,38	4,08
Ucrânia .....	2,75	3,54	4,09	3,10	3,50	2,99	2,51	3,17	3,07	3,43	4,26
Polónia .....	3,10	3,15	3,42	3,12	3,13	2,96	2,73	3,58	2,93	3,31	3,83
Hungria .....	2,90	3,11	3,71	3,20	3,24	2,72	2,48	3,41	2,82	3,60	4,05
Rep.Checa .....	2,84	3,49	3,68	2,99	3,13	2,57	2,62	2,90	2,53	2,99	3,23
Eslovénia .....	2,76	3,20	3,45	2,86	2,72	2,55	2,44	3,04	2,70	3,33	3,83
Croácia .....	3,00	3,16	4,18	3,18	3,01	2,84	2,94	3,52	2,93	3,65	4,37
Bulgária .....	3,00	3,62	4,04	3,43	3,78	3,39	3,16	3,61	3,17	3,53	4,10
Grécia .....	3,29	3,14	4,28	3,43	3,39	3,26	3,69	3,77	3,28	3,48	4,45
Turquia .....	2,49	2,97	3,87	3,55	3,38	3,46	3,66	3,71	3,52	3,64	4,15
Israel .....	2,71	3,05	3,54	3,17	3,29	2,82	2,90	3,28	2,80	3,30	4,09
Israel Árabe .....	3,01	3,34	3,94	3,27	3,31	3,16	3,60	3,81	3,51	3,54	4,23
Palestina .....	3,01	3,07	3,72	3,11	3,10	3,19	3,29	3,71	3,49	3,51	4,08
Portugal .....	<b>3,12</b>	<b>3,45</b>	<b>4,04</b>	<b>3,53</b>	<b>3,27</b>	<b>3,27</b>	<b>3,08</b>	<b>3,75</b>	<b>3,43</b>	<b>3,73</b>	<b>4,28</b>
Espanha .....	3,17	2,94	3,78	3,40	3,29	2,94	3,04	3,72	3,20	3,37	4,40
Itália .....	2,97	2,79	3,70	3,40	3,28	3,02	3,06	3,48	3,33	3,53	3,96
Tirol Sul .....	2,96	2,94	3,73	3,60	3,29	2,78	2,79	3,45	3,01	3,46	4,03
Alemanha .....	2,83	3,04	3,77	3,64	3,37	2,77	2,70	3,49	2,85	3,31	4,04
Bélgica Fl. ....	3,35	2,83	3,62	3,22	3,30	2,48	2,74	3,11	2,87	3,29	3,71
Inglat/Gales .....	2,88	2,80	3,20	3,29	2,69	2,56	2,34	3,21	2,70	3,04	3,82
Escócia .....	2,97	2,87	3,50	3,55	2,77	2,65	2,40	3,34	2,81	3,20	3,97
França .....	2,60	2,62	3,41	3,36	2,84	2,49	2,82	3,50	2,60	3,32	3,70
Média .....	2,90	3,14	3,76	3,30	3,21	2,90	2,80	3,40	2,97	3,38	4,02

Os dados do inquérito realizado indicam que o interesse dos jovens europeus pela *macro-história* (por ser mais abstracta?) é francamente sobrelevado pelo interesse que mostram em relação a alguns géneros da *micro-história* (quadro n.º 16). Todavia, não valorizam muito «a vida quotidiana da gente comum». Será que os jovens estudantes ainda não foram suficientemente motivados pelos seus professores relativamente a uma nova História que privilegia a quotidianidade?

O género preferido pelos jovens europeus é grato, no entanto, à *micro-história*. Referimo-nos ao grande interesse revelado pela «história das suas famílias» (M = 4,02). Em contrapartida, é fraco o interesse demonstrado em relação a velhos tópicos da História, outrora eventualmente excitantes: «reis, rainhas e outra gente famosa», «culturas estrangeiras e distantes», «guerras e ditaduras».



Como interpretar estas distintas gradações? Possivelmente estamos perante novos interesses ou sensibilidades perante a História. Esta foi durante muito tempo uma História escrita para o «centro» e a partir do «centro», em torno de figuras centrais: o rei e as elites do poder. A história dos povos diluía-se na histórica dinástica.<sup>47</sup> Pelos dados do inquérito observamos, no entanto, que os jovens começam a olhar para as margens dessa história concêntrica: não tanto para a «vida quotidiana da gente comum», mas para a «história das suas famílias». Este poderá ser um indicador importante da consciência identitária e geracional dos jovens inquiridos. Ao conhecer-se o passado familiar, enxerga-se a existência como parte integrante de um processo de transmissões intergeracionais. Nesse enxergar que é conhecimento gera-se um processo de vinculação e identificação social. Ao valorizarem a história das respectivas famílias, os jovens sentem-se no direito de reivindicar esse importante papel de depositários de crenças e tradições familiares — e logo, históricas.

De seguida, o género mais apreciado pelos jovens europeus é o da «história de aventureiros e grandes descobridores». Possivelmente, a sua mitificação constitui uma condição de sobrevivência ou de pujança simbólica das próprias identidades nacionais. Neste caso, não podemos deixar de pensar, em imediato, nos jovens portugueses, e veremos adiante porquê.

De facto, não se pode dizer que os jovens portugueses se sintam desinteressados por aquelas dimensões extensivas e profundas da História que perseguem os eventos com nexos causais atados pela «longa temporalidade». Aliás, é bastante significativo o interesse que demonstram pela interferência do factor humano no ambiente — mas aqui prevalecerão preocupações de natureza ecológica — e também pelo desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio. No entanto, a micro-história parece exercer sobre os jovens portugueses outro tipo de fascinação.

E qual o género que mais apreciam? A *história das respectivas famílias*. E, logo a seguir, as histórias singulares dos *aventureiros e grandes descobridores*. Acerca da preferência dos jovens pela história de suas famílias, deve ter-se em conta que, pelo menos no caso português, a história da família tem sido um dos géneros historiográficos associados à chamada «Nova História» que maior sucesso encontraram entre os professores de História, pelo menos em Portugal. Quanto às preferências por «aventureiros» e «grandes descobridores», prolonga-se a ênfase que tradicionalmente se conferia a estas figuras. De facto, para os jovens portugueses, a História consiste principalmente em histórias de personagens familiares e de aventureiros ou descobridores que vencem e participam em actos heróicos. Por isso, a sua consagração cimenta-se na memória da identidade nacional, em placas de ruas, no pedestal de estátuas. Os jovens portugueses — mais que a média dos

47 Michel de Certeau, *L'Absent de l'Histoire*, Paris, Mame, 1993.

européus — alinham numa interpretação da História assente no culto dos heróis, dos aventureiros, dos grandes descobridores, como que legitimando aquelas velhas classificações bibliográficas da Europa baconiana, que não deixavam escapar nenhuma narrativa de aventuras históricas, de presença indispensável nos livros de História.

Por semelhantes razões, os jovens europeus e portugueses dão mais importância aos «reis e rainhas» do que à «vida quotidiana da gente comum». O que não se estranha. Em determinadas sociedades, as histórias de reis e batalhas são privilegiadas historiograficamente por razão de estruturas sociais que generalizam as acções dos reis como forma e destino de uma sociedade.<sup>48</sup> Não acabará isso por acontecer com o fatalismo «sebastianista» com que se costuma caracterizar a identidade portuguesa?

Por outro lado, como nos ensinou Thompson, em *The Voice of the Past*<sup>49</sup>, na História sempre predominou tradicionalmente uma focagem essencialmente política, onde a luta pelo poder ofuscava a vida das pessoas comuns. O tempo histórico dividia-se em reinados e dinastias. Os documentos pessoais eram devorados por uma máquina invisível — a máquina do poder — que se encarregava de seleccionar e preservar os considerados «importantes»: esses eram os *históricos*. Aliás, eram as instituições importantes (porque prestigiadas) que deixavam em documentos escritos as suas pegadas históricas. A História tradicional centrava a sua atenção nos feitos dos grandes estadistas, reis e generais. Ao povo era destinado um papel secundário na cena da História.<sup>50</sup> Só mais recentemente os grupos subalternos aparecem como protagonistas da História.<sup>51</sup> E só então se começou a desenvolver uma História «vista de baixo», isto é, resgatando as experiências passadas das massas populares, negligenciadas pela História tradicional, cujos pregadores e moralistas falavam dos seus favoritos, das suas excentricidades, das suas desgraças, mas deixavam o povo de lado — porque era «desinteressante» — da mesma forma que deixavam o sistema social de lado, pois encontravam-se mergulhados nele.

48 Marshall Sahlins, *Ilhas de História*, Rio de Janeiro, Zahar, 1994, p. 1 (1.<sup>a</sup> edição em inglês, 1987).

49 Paul Thompson, *The Voice of the Past. Oral History*, 1988. Tradução portuguesa: *A Voz do Passado. História Oral*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1992.

50 Trata-se de um balanceamento recorrente entre a História dos *factos* e a História das *massas*. Em *What is History* (Harmondsworth, 1961), Carr sustenta que a travessia de César pelo riacho Rubicão é um facto histórico; contudo, a travessia do riacho por milhares de pessoas antes ou depois de César não interessa a ninguém.

51 A atribuição de um papel protagonista aos subalternos tem sido particularmente evidente na historiografia ligada à revista britânica *Past and Present* — na obra dos historiadores marxistas Eric Hobsbawm, Georges Rudé, E. P. Thompson, Rodney Hilton, ou na obra de Nathalie Z. Davis. Todos estes historiadores exerceram, por sua vez, um grande impacto na génese dos *subaltern studies* na Índia, nomeadamente na obra de historiadores como Rajanit Guha — a qual tem tido uma recepção entusiasta nos Estados Unidos e mesmo na Grã-Bretanha, como me informou José Sobral.



Significativa é também a importância que os jovens portugueses atribuem à história de «assuntos específicos», à «interferência do factor humano no ambiente» e, muito particularmente, à «história da própria família». A justificação possível para a valorização que os jovens europeus — e particularmente os portugueses — dão à «história da família» é a de que a memória apela sempre a um universo de relacionamento social, ao modo e à intensidade de uma relação social. O interesse dos jovens pela descoberta das suas raízes familiares é também uma procura de sentido de vida — a qual aparece entrelaçada com outras trajectórias de vida, tendo uma raiz familiar comum que se rejuvenesce ao compasso das renovações geracionais. O mesmo se poderá dizer em relação à História local e à sua ênfase nas tradições.

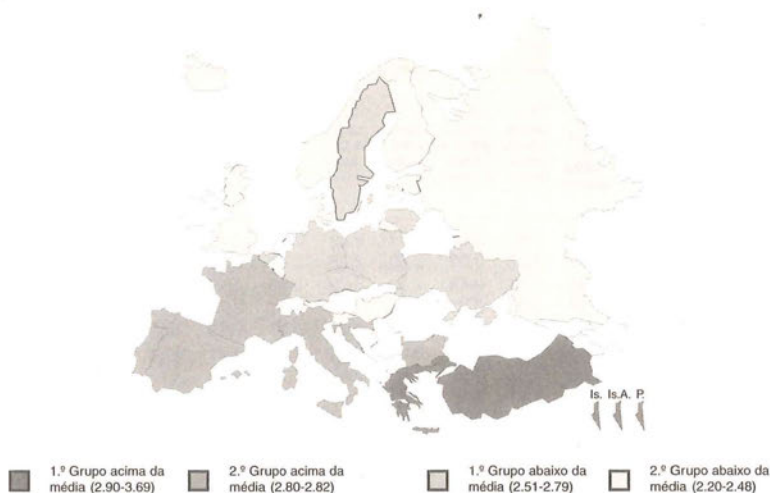
Ou seja, a *micro-história*, tomada como uma prática historiográfica essencialmente baseada na redução da escala de observação, parece ser do pleno agrado dos estudantes inquiridos — não apenas dos portugueses como dos europeus. A este propósito é interessante constatar como a própria pesquisa histórica, na escolha que faz dos seus objectos, flui ao sabor das épocas e modas. A história sobre as pessoas comuns correspondia a uma estratégia de pesquisa entre alguns romancistas históricos desde o tempo de Scott e Manzoni, cujo *Betrothed* (1827) foi à época atacado por escolher a «crónica miserável» de uma «aldeia obscura». Recentemente, contudo, os historiadores têm-se voltado para os microeventos como um meio para esclarecer as estruturas. Assiste-se também a um desmembramento do discurso historiográfico em direcção ao particular, ao biográfico, às experiências individuais. Os jovens estudantes europeus não deixam de ser sensíveis a estas novas estratégias de pesquisa. Algumas facetas da «*Nova História*» parecem fasciná-los.<sup>52</sup>

Registe-se também o facto de os jovens mediterrânicos serem os que mais interesse manifestam pela História que se debruça sobre o «desenvolvimento da democracia» (mapa n.º 1). Será que esse interesse se justificará, para alguns deles, pela descoberta relativamente recente da democracia por parte dos seus países, no caso daqueles que viveram longos anos sob regimes ditatoriais?

Comparando o interesse manifestado pelos estudantes com aquele que os professores de História julgam que os seus alunos têm pelos vários géneros de História (quadro n.º 17), verificamos que, na generalidade, os professores não avaliam mal o interesse dos seus alunos, apenas

52 *La Nouvelle Histoire* (Paris, 1978) é o título de uma colecção de ensaios editados pelo medievalista Jacques Le Goff, nos quais se admite que tudo é susceptível de ter uma História. A expressão «História total», tão grata aos historiadores dos *Annales*, expressa a ideia de que a «totalidade social» — no sentido que lhe dá Marcel Mauss — compreende os fenómenos mais banais da vida quotidiana, como a morte, os odores, os gestos, o corpo, a loucura, etc.





**Mapa 1** Questões relativas aos interesses e preferências por géneros históricos  
– «desenvolvimento da democracia»

subestimam apreciavelmente o interesse que os estudantes revelam nas «histórias das suas famílias» ( $\Delta = 0,96$ ) — o que significa que os jovens tendem, de facto, a valorizar mais a história próxima ao seu meio social envolvente do que os seus professores julgam. As outras *subavaliações* («a história de assuntos específicos», «culturas estrangeiras e distantes», «desenvolvimento da agricultura, indústria e comércio» e «formação das nações») e *sobreavaliações* («guerras e ditaduras», «desenvolvimento da democracia» e «vida quotidiana da gente comum») não se afastam muito do interesse manifestado pelos estudantes.

No caso de Portugal, o destaque vai também para a acentuadíssima subavaliação que os professores de História fazem do interesse que os seus alunos têm pela «história das suas famílias (gráfico n.º 4). Mas os estudantes portugueses também valorizam mais do que os seus professores supõem os seguintes aspectos: «interferência do homem no ambiente», «desenvolvimento da agricultura», «história de assuntos específicos», «culturas estrangeiras e distantes» e «formação das nações». Que razões levarão os professores de História a considerar os seus alunos mais desinteressados do que na realidade (aparente) dão indícios?

### 2.5.3 As áreas geográficas

Numa época marcada por um crescente processo de globalização é interessante pesquisar para que lado pendem os interesses e preferências dos jovens estudantes. Para uma história generalista e universalista que toma por

**Quadro 17** Questões relativas aos interesses e preferências por géneros históricos, na opinião dos professores

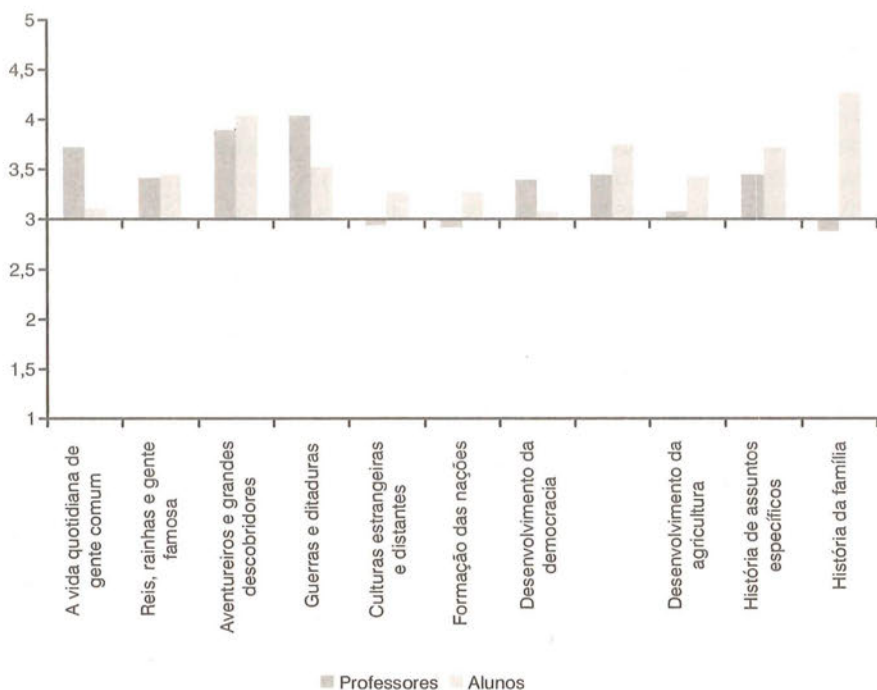
País	A vida quotidiana da gente comum	Reis, rainhas e outra gente famosa	Aventurosos e grandes descobridores	Guerras e ditaduras	Culturas estrangeiras e distantes	A formação das nações	O desenvolvimento da democracia	A interferência do factor humano no ambiente	O desenv. da agricultura, da indústria e do comércio	A história de assuntos específicos	A história da tua família
Islândia .....	3,24	2,98	3,59	3,44	2,89	2,20	2,75	3,36	2,69	3,71	2,95
Noruega .....	3,38	2,87	3,52	3,60	2,89	2,69	2,95	3,62	2,85	2,45	3,19
Dinamarca .....	3,35	2,79	3,45	3,79	3,05	2,90	3,19	3,60	2,69	3,46	3,10
Suécia .....	2,94	3,00	3,81	4,26	2,77	2,81	2,74	3,06	2,52	3,33	3,20
Finlândia .....	3,57	3,40	3,81	4,06	3,23	2,57	2,45	3,40	2,70	4,15	3,51
Estónia .....	3,31	3,80	3,69	3,06	3,29	2,94	3,21	3,14	2,85	3,06	2,84
Lituânia .....	3,09	3,93	4,07	3,63	2,99	3,14	3,33	3,17	2,73	3,17	2,88
Rússia .....	2,92	3,41	3,55	3,47	3,08	2,53	2,44	2,54	2,46	2,98	3,35
Ucrânia .....	2,96	3,54	4,09	3,25	3,27	2,63	3,04	2,96	2,60	3,04	2,87
Polónia .....	2,68	4,33	3,87	3,27	3,08	2,17	3,08	3,19	2,11	2,56	3,08
Hungria .....	3,21	3,93	3,97	3,28	2,59	2,69	2,83	2,72	2,48	3,38	3,10
Rep.Checa .....	3,02	4,18	3,93	3,50	2,89	2,64	3,37	3,15	2,50	2,84	2,41
Eslovénia .....	3,59	4,00	4,50	3,91	3,26	2,74	3,19	3,73	2,87	4,16	3,61
Croácia .....	Não existem dados disponíveis para os professores da Croácia										
Bulgária .....	3,10	3,45	3,63	3,69	3,25	3,24	3,62	3,18	3,25	3,12	2,84
Grécia .....	3,63	3,33	4,23	3,21	3,60	2,66	3,74	3,75	3,04	3,33	3,55
Turquia .....	2,06	3,51	3,71	3,21	3,00	3,26	3,86	3,69	3,24	3,60	2,62
Israel .....	2,95	3,28	3,69	3,43	3,16	2,89	3,35	3,25	2,64	3,30	3,82
Israel Árabe .....	3,25	4,13	3,63	3,75	3,50	2,88	3,63	3,00	3,38	3,00	2,75
Palestina .....	3,47	3,56	3,71	3,34	3,26	3,42	3,56	3,84	3,72	3,72	3,53
<b>Portugal .....</b>	<b>3,73</b>	<b>3,42</b>	<b>3,90</b>	<b>4,04</b>	<b>2,94</b>	<b>2,92</b>	<b>3,40</b>	<b>3,45</b>	<b>3,08</b>	<b>3,45</b>	<b>2,88</b>
Espanha .....	4,00	3,10	3,30	3,20	2,89	2,67	3,10	4,11	2,89	3,11	3,11
Itália .....	3,44	2,56	3,33	3,05	3,25	2,75	3,42	3,77	3,32	2,77	2,80
Tirol Sul .....	3,44	3,08	3,86	3,11	3,13	2,31	3,03	3,39	3,03	3,12	3,21
Alemanha .....	3,64	3,22	3,82	3,63	2,65	2,26	2,96	3,48	2,68	2,91	3,13
Bélgica Fl. ....	3,76	3,67	4,14	3,29	3,29	2,00	2,33	2,62	2,90	2,85	2,90
Inglat/Gales .....	3,43	3,22	2,81	3,84	2,38	2,30	2,51	3,14	2,70	3,11	2,86
Escócia .....	3,90	2,50	2,50	4,10	2,40	2,30	2,50	3,10	2,60	3,20	3,70
França .....	3,25	2,80	2,87	3,98	2,23	2,38	3,20	3,13	2,63	2,54	2,32
<b>Média .....</b>	<b>3,26</b>	<b>3,40</b>	<b>3,73</b>	<b>3,53</b>	<b>3,02</b>	<b>2,67</b>	<b>3,10</b>	<b>3,30</b>	<b>2,79</b>	<b>3,15</b>	<b>3,06</b>

alvo os grandes agregados geográficos (o mundo, a Europa...) e as identidades colectivas mais abrangentes e inclusivas? Ou pelas tramas históricas mais locais (o país, a região, a localidade), as crenças co-participadas, a força dos factos que são históricos porque emergem de uma *memória do quotidiano*?

Por *memória do quotidiano* entende-se a memória desse tempo «banal» e «ordinário» — porque diluído na existência quotidiana<sup>53</sup> — que não deixa rasto nas fontes tradicionais da História, mas que é expressão de uma memória colectiva de «longa duração». <sup>54</sup> Memória longa porque, embora não

53 José Machado Pais, «Fontes documentais em sociologia da vida quotidiana», *Análise Social*, Vol. xx, n.º 83, 1984, pp. 507-519. «Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana», *Análise Social*, Vol. xxii, n.º 90, 1986, pp. 7-11, e «Nas rotas do quotidiano», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, Junho de 1993, pp. 105-115.

54 Françoise Zonabend, *La Mémoire Longue*, Paris, PUF, 1980.



**Gráfico 4** Questões relativas aos interesses e preferências por géneros históricos, por parte dos professores e alunos portugueses

escrita, se encontra inscrita num tempo que transcorre de geração em geração, como testemunho de um passado que se reanima nesse longo transcurso captado pela memória social, através de uma *sentimentalidade* que se produz e reproduz nos lugares mais próximos e familiares das identidades «topofólicas».<sup>55</sup> Nestas identidades, ligadas à «terra» — à aldeia, à localidade, à região, ao próprio país —, dá-se a passagem de uma «memória imediata», confinada à experiência singular de cada um, para uma «memória exemplar»<sup>56</sup> que pressupõe o reconhecimento do que se tem em comum com outros que vivem numa relação de vizinhança territorial.

Quando se afere do *interesse dos jovens europeus pela história de diferentes áreas geográficas* (quadro n.º 18), vemos que, para a generalidade deles, o maior interesse se dirige à história do país ( $M = 3,71$ ). Contudo, o interesse

55 Sobre o conceito de «topofilia», ver Y-F. Tuan, *Space and Place: The Perspective of Experience*, Londres, Edward Arnold, 1977. Próximo a este conceito temos o de «sociofilia», desenvolvido por José Machado Pais, «Autour de la théorie de l'action sociale», *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, n.º 44, 1994, pp. 15-26.

56 Ver T. Todorov, «La mémoire et ses abus», *Esprit*, Julho de 1993, pp. 34-44.



pela história da localidade em que os jovens vivem ou pela história das regiões é maior que o interesse pela história da Europa ou do resto do mundo.

Estarão os conteúdos lectivos da História subordinados, nos vários países, a um *regional-centrismo*? Privilegiará o ensino da História o estudo das espacialidades mais próximas (localidade, região, país) em detrimento das áreas geográficas mais distantes (Europa, mundo)? Os jovens mais entusiastas com a história dos seus países são os da Lituânia, Bulgária, Grécia, Turquia, Israel Árabe, Palestina e Portugal (médias superiores a 4,00). Estarão os jovens destes países mais orientados por valores nacionalistas ou etnocentristas? No caso dos jovens portugueses, provavelmente estaremos em presença de um *efeito de motivação generalizada*, pois, eles são dos que mais tendem a valorizar a história das várias áreas geográficas (localidade, região, país, Europa, mundo).

O interesse pela história da Europa ( $M = 3,30$ ) apenas se desvanece junto dos jovens israelitas (árabes e judeus), palestinianos e britânicos (Inglaterra/Gales e Escócia): no primeiro caso, provavelmente, em virtude de um afastamento geográfico; no segundo, em consequência de os britânicos se considerarem fora do «continente» europeu e também das suas conhecidas reservas no que respeita à União Europeia. Mais uma vez, Portugal aparece no pelotão dos países que mostram mais interesse pela História da Europa. Neste pelotão (Lituânia, Rússia, Ucrânia, Croácia, Bulgária e Grécia — para além de Portugal), encontramos países que sentirão um possível desejo de se aproximarem da União Europeia, sentimento de filiação que também justificará os *scores* dos mais recém-chegados à Comunidade Europeia (Portugal e Grécia). Ou seja, o entusiasmo pela Europa parece maior entre os mais recentes membros da Comunidade Europeia e os que a ela aspiram do que entre os velhos membros. De realçar também o maior desinteresse em relação à história da Europa por parte dos países escandinavos, além dos referidos britânicos.

Se, entretanto, confrontarmos as diferenças que resultam entre o interesse em relação à história do país e o manifestado em relação à história da Europa, constatamos que os países mediterrânicos — e também a Polónia — são os que mais interesse revelam na história do país em detrimento na da Europa (mapa n.º 2)

Uma *análise factorial* produzida em formato rotativo originou dois factores estáveis entre os indicadores em discussão (tabela n.º 2): *interesse histórico por áreas próximas* (constituído pelos indicadores «história da localidade», «história da região» e «história do país») e *interesse histórico por áreas distantes* (constituída pelos itens «história da Europa» e «história do Mundo»). Estes dois itens têm um peso considerável ( $= 0,88$ ).

Grande parte dos países nórdicos e a Inglaterra/Gales tendem a expressar um reduzido interesse histórico quer em relação às áreas geográficas próximas, quer às distantes. Em contrapartida, Portugal e alguns países do Leste (Bulgária, Ucrânia, Lituânia e Croácia) tendem a valorizar ambas as dimensões

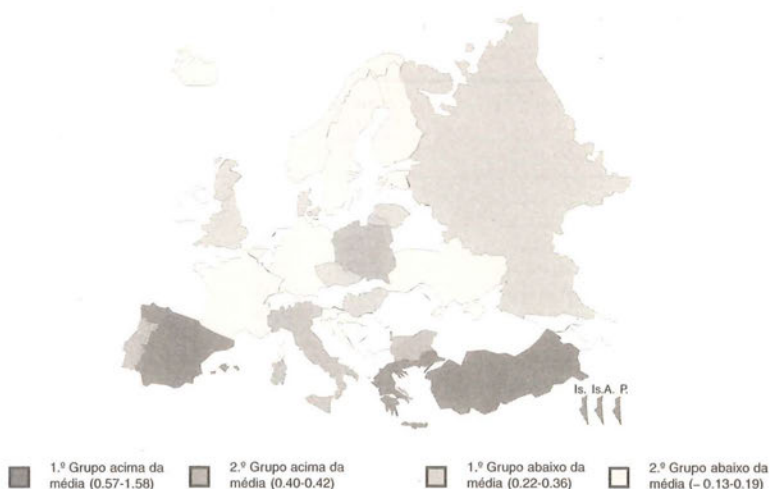
**Quadro 18** Questões relativas aos interesses e preferências por áreas geográficas

País	A História da localidade em que vives	A História da tua região	A História do País	A História da Europa	A História do resto do mundo, excluindo a Europa
Islândia .....	2,71	2,83	3,44	3,37	3,45
Noruega .....	2,96	2,83	3,35	3,23	3,08
Dinamarca .....	2,72	2,96	3,18	3,14	3,10
Suécia .....	2,99	2,80	3,19	3,21	3,29
Finlândia .....	2,90	2,58	3,09	3,12	3,03
Estónia .....	3,33	3,23	3,50	3,43	3,48
Lituânia .....	3,92	3,90	4,01	3,69	3,58
Rússia .....	3,34	3,32	3,79	3,55	3,41
Ucrânia .....	3,76	3,39	3,62	3,56	3,64
Polónia .....	3,29	3,14	3,75	3,34	3,49
Hungria .....	3,56	3,10	3,67	3,31	3,35
Rep.Checa .....	3,15	3,01	3,66	3,33	3,11
Eslovénia .....	2,73	2,85	3,33	3,19	3,20
Croácia .....	3,80	3,57	3,97	3,53	3,49
Bulgária .....	3,00	3,92	4,25	3,83	3,72
Grécia .....	4,42	3,73	4,54	3,56	3,30
Turquia .....	3,43	3,74	4,49	3,27	3,42
Israel .....	3,14	3,11	3,76	3,01	3,41
Israel Árabe .....	3,90	3,80	4,07	2,98	3,68
Palestina .....	3,86	3,57	4,23	2,65	3,27
<b>Portugal .....</b>	<b>3,71</b>	<b>3,76</b>	<b>4,11</b>	<b>3,69</b>	<b>3,47</b>
Espanha .....	3,45	3,36	3,82	3,25	3,02
Itália .....	3,70	3,38	3,73	3,33	3,13
Tirol Sul .....	3,50	3,17	3,27	3,40	3,40
Alemanha .....	3,34	3,02	3,47	3,32	3,43
Bélgica Flamenga .....	3,37	3,24	3,27	3,08	3,00
Inglaterra/Gales .....	2,90	2,86	3,10	2,88	2,88
Escócia .....	3,31	3,77	3,22	2,96	2,97
França .....	2,49	2,85	3,39	3,22	3,35
<b>Média .....</b>	<b>3,37</b>	<b>3,27</b>	<b>3,71</b>	<b>3,33</b>	<b>3,34</b>

consideradas. O interesse pela história das áreas mais próximas destaca-se também na Grécia e países muçulmanos (Turquia, Israel Árabe e Palestina).

Os resultados do inquérito não deixam de sugerir algumas interrogações, nomeadamente quando se discute se os processos de globalização cultural não estarão destruindo memórias colectivas de expressão localista.<sup>57</sup> Para a maior parte dos jovens europeus (portugueses incluídos) estas ameaças não são explícitas. Eles não desvalorizam a história dos seus países, regiões e localidades. Como quer que seja, persiste uma questão: deverão os desenhos curriculares responder mais à especificidade dos contextos localistas ou às tendências mais globalizantes em que o ensino da História se pode processar? E até onde deve chegar a responsabilidade ou autonomia dos professores de História na construção ou adaptação de tais desenhos curriculares?

57 J. Meyrowitz, *No Sense of Place*, Londres, Oxford University Press, 1985.



**Mapa 2** Questões relativas aos interesses e preferências por áreas geográficas – diferenças entre o interesse em relação à História do país e à História da Europa

**Tabela 2** Interesse dos jovens europeus em relação à história de diferentes áreas geográficas

M: + -10 desvio-padrão  
+/-: 10-30 desvio-padrão  
++/-> 30 desvio-padrão

		Interesse histórico por áreas históricas (M = 3,45)				
		--	-	M	+	++
Interesse histórico por áreas distantes (M = 3.46)	++				Bulgária	
	+			Russia	Ucrânia	Lituânia Coécia Portugal
	M	Suécia Eslovénia França	Estónia Rep. Checa Israel Tirol Sul Alemanha	Polónia Hungria		Grécia Turquia Israel Árabe
	-	Islândia Noruega Dinamarca Finlândia			Espanha Itália	
	--	Inglaterra/ Gales		Bélgica Fl.	Escócia	Palestina

Youth & History Project, Centro de Análise.

### 3 Imagens interpretativas e valorativas da História

O passado é construído a partir de um presente que selecciona o que tem significado histórico — isto é, o que no passado aconteceu para, nalguns casos, produzir o presente. Deste modo, o presente ganha sentido histórico



mais tarde, a partir de um olhar retrospectivo que dá sentido (histórico) a esse mesmo presente (feito passado) — sentido relativo, permanentemente posto em causa pelas experiências históricas que modificam o nosso saber e o seu objecto. Nestes termos, o conhecimento histórico reveste sempre a forma de *consciência social*.

Que imagens interpretativas e valorativas da História terão os jovens? Para tratar esta questão escolheram-se cinco temas de História e, relativamente a cada um deles, contrapuseram-se indicadores de sentido positivo e negativo, isto é, sustentando imagens positivas e negativas desses fenómenos. Os temas escolhidos foram: a *Idade Média*, o *período de colonização*, a *revolução industrial*, *Adolf Hitler* e, finalmente, as recentes *mudanças de Leste*.

No caso da *Idade Média*, de um lado tínhamos indicadores que apontavam para a sua valorização *positiva*: por ter sido um «período glorioso para o país»; por ter sido o «tempo em que as grandes catedrais foram construídas»; por ter sido um «período romântico e de aventura, com cavaleiros e donzelas». Do lado da valorização *negativa*, tínhamos as seguintes representações: «uma época obscura e supersticiosa»; «um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo rei»; «um tempo de confrontos, em muitos países europeus, entre a Igreja e o rei».

O *período da colonização* foi também representado com imagens *positivas* e *negativas*: de um lado surgiu a imagem de um «período de grandes aventureiros (Colombo, Vasco da Gama, etc.)»; a ideia de uma «missão cristã fora da Europa»; um «esforço europeu pelo progresso noutros continentes». De outro lado, o período da colonização caracterizava-se como «o começo da exploração de povos e países ultramarinos», em associação com a ideia de «desprezo e preconceitos contra outras culturas e raças de cor».

Quanto à *Revolução Industrial*, o interesse residia em saber se os jovens abraçariam uma ideologia de progresso em relação à Revolução Industrial ou se, pelo contrário, enfatizariam os seus aspectos negativos. No primeiro caso, poderia ser vista como «a origem de melhores condições de vida» ou a simples «invenção de melhor maquinaria». No segundo caso, estaria associada ao «começo da poluição ambiental», ao «desenvolvimento de cidades sobrepovoadas e feias» e a «conflitos entre trabalhadores e entidades patronais».

Vem, a seguir, a personagem de *Adolf Hitler*. Como genericamente se reconhece, determinados factos, períodos ou personagens — caracterizados por um extremo dramatismo — não são suficiente ou adequadamente recordados pela memória histórica ou, então, chega mesmo a acontecer que os efeitos da sua presença na História acabem por ser silenciados. Como é que a consciência histórica — enquanto arquivo do passado — reage a estes branqueamentos, distorções e subtracções da realidade? A *Adolf Hitler* associaram-se imagens *positivas* — um «dotado orador, organizador e comandante»; um «criador da ordem, segurança e integração nacional»; imagens *neutras* (neutras na sua simples formulação que não nos seus efeitos):

«o principal opositor ao comunismo», «um lutador contra a mestiçagem cultural e a infiltração estrangeira»; e, finalmente, imagens *negativas*: «ditador cínico e agressor, culpado do genocídio»; uma «marioneta nas mãos dos industriais alemães e imperialistas»; um «doente mental e criminoso anti-social»; «o representante mais conhecido do poder totalitário e violento».

Por último, confrontámos os jovens com as recentes *mudanças no Leste europeu*. A par de imagens *positivas* associadas a essas mudanças («democratização da sociedade soviética» ou «liberdade para os Estados membros do Pacto de Varsóvia») e de outras imagens *negativas* («conflitos nacionais» e «guerras civis»), elencaram-se vários indicadores que expressam outras imagens destas recentes mudanças, não necessariamente ajuizadas num sentido positivo ou negativo e apontando para o «declínio da URSS»; a «vitória dos EUA na guerra fria»; a «traição contra as ideias socialistas»; o «estabelecimento de uma economia de mercado na Europa do Leste».

### 3.1 Idade Média

Verão os jovens na Idade Média uma nova barbárie, uma regressão só salva pelo Renascimento, pela redescoberta da civilização antiga que inaugura os tempos modernos? Ou sentir-se-ão atraídos pelo período medieval, pela procura de um mundo imaginário de glória ou de homens e mulheres estranhamente vestidos e romanticamente enlaçáveis?

A imagem que os jovens europeus mais associam à Idade Média (quadro n.º 19) é a da subjugação do *povo* (camponeses) aos poderes da *nobreza* e do *clero*: «período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo rei» ( $M = 3,81$ ). Esta imagem apenas se dilui em países (Turquia, Palestina, Israel Árabe) em que o modo de produção feudalista não era propriamente uma peculiaridade de organização económica como o era noutros quadrantes regionais.

A imagem mais sólida que se segue ( $M = 3,56$ ) é que acentua os conflitos entre os poderes da nobreza e do clero («tempo de confrontos, em muitos países europeus, entre a Igreja e o rei»). A associação da Idade Média ao tempo das catedrais ( $M = 3,33$ ) predomina na parte este da Europa do Norte, com França e Portugal a merecerem também posição de destaque. A imagem de um «período romântico e de aventura, com cavaleiros e donzelas» ( $M = 3,19$ ) divide significativamente os estudantes inquiridos (desvio-padrão = 1,19).

As imagens que os jovens europeus menos associam à Idade Média são a de «uma época obscura e supersticiosa» ( $M = 3,00$ ) e a de «um período glorioso para o meu país» ( $M = 2,84$ ), dando parcialmente razão à *revolta dos medievalistas* contra o obscurantismo muitas vezes associado à Idade Média, incluindo a ideia de que faltou o «sentido da individualidade» a esse período da História<sup>58</sup>.

58 Cf. Aron Gurvich, *The Origins of European Individualism*, Oxford, 1995.



Quadro 19 Questões relativas à Idade Média

Pais	Uma época obscura e supers- ticiosa	Um período glorioso para o meu país	O tempo em que todas as grandes catedrais foram construídas	Um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo rei	Um período romântico e de aven- tura, com cavaleiros e donzelas	Um tempo de confron- tos, em muitos países europeus, entre a greja e o rei
Islândia .....	2,73	2,73	3,15	3,76	2,93	3,50
Noruega .....	3,38	2,97	3,27	4,00	2,81	3,76
Dinamarca .....	3,14	3,00	3,33	3,88	2,77	3,71
Suécia .....	2,93	3,12	3,04	3,84	2,98	3,49
Finlândia .....	3,05	2,42	3,28	3,76	3,29	3,54
Estónia .....	2,86	2,72	3,59	3,82	3,70	3,58
Lituânia .....	2,85	3,13	3,55	3,68	3,57	3,48
Rússia .....	2,75	3,01	3,71	3,73	3,66	3,74
Ucrânia .....	2,61	3,18	3,71	3,58	3,58	3,57
Polónia .....	2,95	2,99	3,33	3,30	3,19	3,27
Hungria .....	2,85	2,94	3,00	3,58	3,24	3,28
Rep. Checa .....	3,16	3,18	3,36	3,83	3,48	3,95
Eslovénia .....	3,07	2,46	3,06	3,50	3,13	3,09
Croácia .....	2,60	2,61	3,35	3,78	3,16	3,43
Bulgária .....	3,25	2,92	3,38	3,96	3,30	3,66
Grécia .....	2,93	2,82	3,24	3,63	2,97	3,38
Turquia .....	3,08	3,09	2,92	3,49	3,07	3,37
Israel .....	3,12	2,17	3,54	3,75	3,06	3,66
Israel Árabe .....	2,68	3,04	3,22	3,43	3,02	3,43
Palestina .....	2,90	3,14	3,20	3,38	3,20	3,46
<b>Portugal .....</b>	<b>3,03</b>	<b>3,29</b>	<b>3,60</b>	<b>4,05</b>	<b>3,19</b>	<b>3,56</b>
Espanha .....	3,24	2,87	3,40	4,25	3,11	3,61
Itália .....	3,10	2,51	3,32	3,99	3,26	3,62
Tirol Sul .....	3,03	2,48	2,94	4,19	3,37	3,77
Alemanha .....	3,10	2,54	3,06	4,16	3,06	3,76
Bélgica Flamengo .....	3,27	2,61	3,37	4,11	2,87	3,86
Inglaterra/Gales .....	3,25	2,68	3,17	3,74	2,64	3,61
Escócia .....	3,20	2,65	3,04	3,71	2,68	3,57
França .....	3,11	2,73	3,69	4,30	3,08	3,35
<b>Média .....</b>	<b>3,00</b>	<b>2,84</b>	<b>3,33</b>	<b>3,81</b>	<b>3,19</b>	<b>3,56</b>

Os jovens portugueses são, de todos os inquiridos, os que mais associam a Idade Média a um período glorioso para o país — ao pensarem talvez nos descobrimentos marítimos e influenciados, como vimos, por uma historiografia valorizadora do período medieval (Afonso Henriques, lutas contra Castela, D. Dinis, etc.). Resta saber se os «descobrimentos» pertencem à Idade Média em sentido não só cronológico mas sobretudo imaginário. No entanto, a imagem com que os jovens portugueses e europeus mais identificam a Idade Média é a de um período em que os camponeses eram dominados pela nobreza, pela Igreja e pelo rei.

### 3.2 Período da colonização

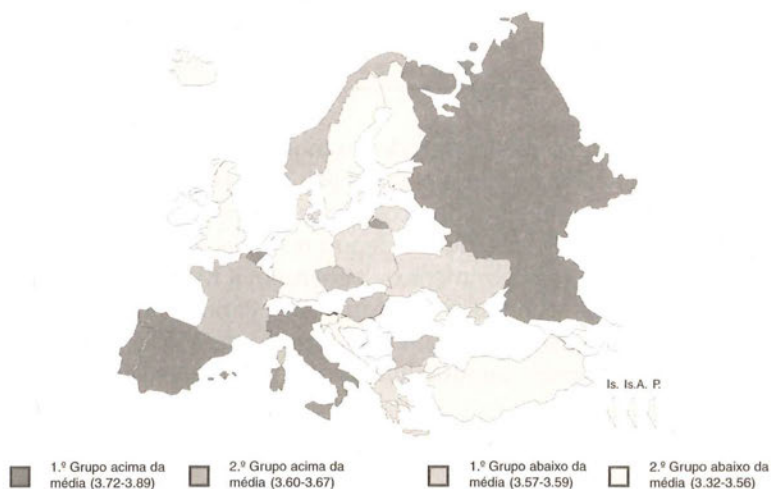
Até que ponto se cruzam representações da história colonial apreendidas na escola, transmitidas oralmente, ou vividas na realidade? Em que medida os



países que foram colonizadores, como Portugal, tendem a descolonizar a sua História, branqueando-a através de um *recalcamento descentrado* que levaria a acentuar os aspectos negativos do colonialismo?

De um modo geral, os jovens europeus tendem a reconhecer os aspectos mais negativos do colonialismo (quadro n.º 20): «período de exploração» ( $M = 3,68$ ) e «desprezo e preconceitos contra outras culturas e raças de cor» ( $M = 3,65$ ). Os jovens ingleses, contudo, são dos que menos se identificam com estas imagens de crítica ao colonialismo. Curiosamente, os jovens alemães são os que menos associam o colonialismo ao imperialismo («impérios vastos de algumas nações europeias»). A imagem de «período de grandes aventureiros» ( $M = 3,60$ ) colhe especial adesão entre jovens da Rep. Checa, Portugal e Espanha. As imagens mais ténues são as que sugerem ser o colonialismo um «esforço pelo progresso» ( $M = 3,18$ ) ou uma «missão cristã fora da Europa» ( $M = 3,17$ ).

É acentuadamente ambivalente a imagem dos jovens portugueses sobre o período da colonização (até à I Guerra Mundial). Juntamente com os checoslovacos — mas com espanhóis, italianos e belgas à ilharga (mapa n.º 3) — são os que mais associam este período aos grandes aventureiros (Colombo e Vasco da Gama); por outro lado, não deixam de associar imagens negativas ao período considerado, nomeadamente: o *desprezo e preconceito contra outras culturas e raças de cor* e o *começo de um período de exploração europeia de povos e países ultramarinos*. Esta ambivalência pode ser reflexo do tratamento ambivalente com que os *media* — e provavelmente a própria escola — tratam das questões relacionadas com o colonialismo: valorização do período das descobertas, como sinal de ousadia, iniciativa, etc.; crítica ao colonialismo



**Mapa 3** Questões relativas ao período da colonização — «um período de grandes aventureiros»

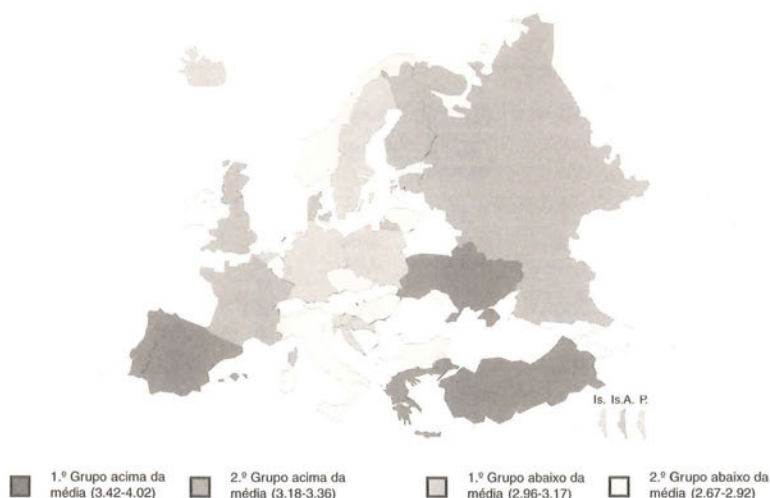
Quadro 20 Questões relativas ao período da colonização

País	Um período de grandes aventureiros (Colombo, Vasco da Gama, etc.)	Uma missão cristã fora da Europa	Impérios vastos de algumas nações europeias	O começo de um período de exploração europeia de povos e países ultramarinos	Um esforço europeu pelo progresso noutros continentes	Desprezo e preconceitos contra outras culturas e raças de cor
Islândia .....	3,41	3,28	3,40	3,27	2,96	3,72
Noruega .....	3,70	3,14	3,83	3,87	2,84	3,78
Dinamarca .....	3,58	3,29	3,33	3,31	3,30	3,79
Suécia .....	3,44	3,16	3,47	3,49	3,07	3,70
Finlândia .....	3,43	3,27	3,35	3,47	3,22	3,49
Estónia .....	3,41	3,21	3,40	3,67	3,36	3,77
Lituânia .....	3,64	3,16	3,51	3,74	3,01	3,30
Rússia .....	3,77	3,42	3,91	3,85	3,27	3,57
Ucrânia .....	3,57	3,14	3,32	3,40	3,42	3,39
Polónia .....	3,58	2,99	3,33	3,46	3,07	3,42
Hungria .....	3,69	2,96	3,42	3,59	2,78	3,49
Rep. Checa .....	4,05	3,27	3,38	3,78	2,92	3,80
Eslovénia .....	3,45	2,84	3,13	3,52	3,12	3,49
Croácia .....	3,52	3,14	3,37	3,74	3,17	3,62
Bulgária .....	3,67	3,40	3,74	3,84	3,36	3,74
Grécia .....	3,59	3,16	3,45	3,63	3,51	3,57
Turquia .....	3,50	3,31	3,80	3,95	4,02	3,81
Israel .....	3,43	3,35	3,56	3,51	2,97	3,72
Israel Árabe .....	3,34	3,10	3,37	3,43	3,28	3,48
Palestina .....	3,32	3,15	3,21	3,38	3,09	3,39
<b>Portugal .....</b>	<b>3,89</b>	<b>3,31</b>	<b>3,67</b>	<b>3,79</b>	<b>3,49</b>	<b>3,52</b>
Espanha .....	3,81	3,33	3,64	3,68	3,48	3,85
Itália .....	3,72	2,98	3,55	4,21	2,67	3,92
Tirol Sul .....	3,69	2,97	3,54	4,16	2,79	3,98
Alemanha .....	3,34	3,01	3,27	3,74	3,01	3,84
Bélgica Flamengo .....	3,82	3,41	3,48	3,64	3,06	3,66
Inglaterra/Gales .....	3,44	3,10	3,44	3,50	3,21	3,34
Escócia .....	3,56	3,11	3,42	3,48	3,26	3,51
França .....	3,67	2,89	3,39	3,65	3,21	3,84
Média .....	3,60	3,17	3,49	3,68	3,18	3,65

num tempo mais próximo — *grosso modo* no nosso século, com o advento da guerra colonial.

De notar, por outro lado, que as grandes potências colonizadoras são justamente aquelas que mais tendem a caracterizar o período da colonização como «um esforço europeu pelo progresso noutros continentes» (mapa n.º 4).

Aplicada uma *análise factorial* aos itens usados para avaliar o «período da colonização», deixámos cair um desses itens («esforço europeu pelo progresso em outros continentes») pela sua presença perturbadora na análise conjunta de todos os demais. Os cinco itens retidos originaram dois factores que, juntamente, explicam 58,1% da variância. O primeiro factor (*colonialismo como exploração*) é induzido pelos itens «começo de um período de exploração europeia de povos e países ultramarinos» (0,78467) e «desprezo e preconceitos contra outras culturas e raças de cor» (0,76402). O segundo factor (*colonialismo*



**Mapa 4** Questões relativas ao período da colonização – «um esforço europeu pelo progresso noutros continentes»

*como aventura*) radica nos itens «um período de grandes aventureiros» (.81225) e «missão cristã fora da Europa» (.74047). O item «impérios vastos de algumas nações europeias» tem um peso residual no primeiro e segundo factores (respectivamente: .55118 e .37078).

**Tabela 3** Representações sobre o colonialismo

M: + -10 desvio-padrão  
+/-: 10-30 desvio-padrão  
+/-/-: > 30 desvio-padrão

		Colonialismo como exploração (M = 3,61)			
		--	-	M	++
		++		Portugal	Rússia
		+		Rep. Checa** Bélgica Fl.	Bulgária Espanha
Colonialismo como aventura (M = 3.42)	M	Ucrânia	Islândia Dinamarca Finlândia Lituânia Polónia Hungria Inglat./Gales Escócia**	Polónia Suécia Estónia Croácia Grécia Israel	Turquia**
	-	Palestina		França	Itália Tirol Sul
	--				Alemanha

Youth & History Project, Centro de Análise.

Os factores construídos nem sempre têm uma qualidade absolutamente garantida quando se aplicam aos países. Se não surgir qualquer anotação especial, subentende-se a qualidade do factor ( $r \leq 0,90$ ). Caso contrário, avançam-se as seguintes anotações:

\* : aplicação não totalmente perfeita ( $0,90 > r \leq 0,84$ )

\*\* : a usar com precaução ( $0,84 > r \leq 0,78$ )

\*\*\* : a usar com substancial reserva ( $r > 0,78$ ).



Dentre os jovens que menos encaram o *colonialismo como aventura* encontram-se os da Palestina e Israel Árabe. Em contrapartida, alemães, franceses e italianos, embora tendo um passado de antigas potências colonialistas e imperialistas, rejeitam também essa imagem. Aliás, é entre jovens alemães e os de parte da Europa do Sul (Itália, Turquia e Espanha) que a dimensão da *exploração* é mais convocada. Os países ibéricos enfatizam o carácter *aventureiro* enquanto a Inglaterra rejeita a imagem de *exploração*.

### 3.3 *Revolução Industrial*

Também a *Revolução Industrial* é vista pelo prisma das apreciações positivas e negativas (quadro n.º 21). Para os jovens europeus, ela aparece principalmente associada à «invenção de melhor maquinaria» ( $M = 4,12$ ), o que poderá traduzir a ênfase nos aspectos técnicos colocados no seu ensino. Os desvios-padrão relativos a este indicador são praticamente nulos, expressando, deste modo, uma consensualidade dos jovens a este respeito. De seguida, os jovens europeus destacam os «conflitos entre trabalhadores e entidades patronais» ( $M = 3,67$ ) e a «origem de melhores condições de vida» ( $M = 3,67$ ) como características igualmente emblemáticas da Revolução Industrial. Curiosamente, é entre os países europeus com desenvolvimento industrial mais tardio e lento (Europa do Sul e Este do Mediterrâneo) que encontramos uma maior associação da revolução industrial às «melhores condições de vida». Em contrapartida, os países da Europa central, Inglaterra e Alemanha são dos que mais discordam desta associação. As questões ambientalistas associadas à Revolução Industrial são particularmente levantadas na Islândia, Dinamarca, Lituânia, Croácia, Turquia e Israel. Embora o capitalismo e o industrialismo se baseiem na capacidade e necessidade de *autodesenvolvimento ilimitado*<sup>59</sup>, este não é encarado, por muitos destes jovens, como *ecologicamente sustentado*.

A maioria dos estudantes portugueses associa a Revolução Industrial à «invenção de melhor maquinaria» e a «conflitos entre trabalhadores e entidades patronais», havendo também uma percentagem significativa dos que a associam à «origem de melhores condições de vida» — percentagem muito equivalente aos que relacionam a Revolução Industrial ao «começo da poluição ambiental» e a «cidades sobrepovoadas e feias».

### 3.4 *Adolf Hitler*

No caso de Adolf Hitler, há uma clara predominância de imagens *negativas* (quadro n.º 22). A representação mais dominante, entre os jovens europeus, é a que associa Hitler à imagem de «ditador cínico e agressor, culpado do

59 Jean Chesneau, *Du Passé Faisons Table Rase?*, Paris, François Maspero, 1976, p. 103.

**Quadro 21** Questões relativas ao período da Revolução Industrial

País	O começo da poluição ambiental	A origem de melhores condições de vida	A invenção de melhor maquinaria	A acumulação de grandes reservas de capital	Cidades sobrepovoadas e feias	Conflitos entre trabalhadores e entidades patronais
Islândia .....	3,73	3,52	4,08	3,41	2,96	3,48
Noruega .....	3,66	3,76	4,37	3,54	3,69	3,92
Dinamarca .....	3,80	3,48	3,94	3,39	3,49	3,73
Suécia .....	3,43	3,52	40,7	3,68	3,58	3,64
Finlândia .....	3,76	3,68	3,87	3,37	3,56	3,53
Estónia .....	3,50	3,55	4,00	3,46	3,40	3,69
Lituânia .....	3,77	3,72	4,23	3,68	3,20	3,37
Rússia .....	3,66	3,61	4,22	3,87	2,96	3,53
Ucrânia .....	3,49	3,43	3,90	3,52	3,27	3,54
Polónia .....	3,52	3,44	3,85	3,49	3,34	3,67
Hungria .....	3,58	3,45	4,11	3,60	3,56	3,86
Rep. Checa .....	3,33	3,75	4,34	3,52	3,27	3,73
Eslovénia .....	3,41	3,56	4,01	3,27	3,41	3,80
Croácia .....	3,75	3,54	3,97	3,35	3,32	3,65
Bulgária .....	3,52	3,89	4,23	4,07	3,41	3,58
Grécia .....	3,67	3,56	3,88	3,44	3,60	3,74
Turquia .....	3,71	3,80	4,29	3,82	3,62	3,61
Israel .....	3,71	3,92	4,23	3,66	3,22	3,60
Israel Árabe .....	3,36	4,09	4,20	3,83	2,89	3,79
Palestina .....	3,38	3,95	4,13	3,70	3,06	3,58
<b>Portugal .....</b>	<b>3,68</b>	<b>3,83</b>	<b>4,12</b>	<b>3,58</b>	<b>3,43</b>	<b>3,83</b>
Espanha .....	3,69	3,84	4,00	3,49	3,20	3,80
Itália .....	3,47	3,96	4,43	3,91	3,27	3,95
Tirol Sul .....	3,47	3,60	4,34	3,68	3,50	3,99
Alemanha .....	3,54	3,46	4,16	3,44	3,44	3,49
Bélgica Flamengo .....	3,63	3,64	4,04	3,56	3,53	3,69
Inglaterra/Gales .....	3,41	3,42	4,02	3,36	3,54	3,79
Escócia .....	3,50	3,46	4,02	3,56	3,70	3,66
França .....	3,19	3,71	4,18	3,45	3,18	3,68
<b>Média .....</b>	<b>3,57</b>	<b>3,66</b>	<b>4,12</b>	<b>3,58</b>	<b>3,36</b>	<b>3,67</b>

genocídio» ( $M = 4,19$ ). Esta imagem é prevalecente entre os jovens da Escandinávia e Israel. Entre os jovens palestinos, em contrapartida, é mais desconsiderada. Aliás, são também os palestinos que menos consideram Hitler como o «representante mais conhecido do poder totalitário e violento». A outra imagem negativa associada a Hitler — «doente mental e criminoso social» — tem dominância, de novo, entre os jovens da Escandinávia, Israel e também os da Grécia.

Quando confrontámos os jovens com as imagens *positivas* desta controversa personagem histórica, a de «um dotado orador, organizador e comandante» ( $M = 3,19$ ) é mais dominante entre os rapazes ( $M = 3,40$ ) que entre as raparigas ( $M = 3,00$ ), sendo uma imagem francamente rejeitada por jovens de alguns países que viveram em regimes ditatoriais no presente século (Grécia, Espanha e Itália).



**Quadro 22** Questões relativas à prática pedagógica nas aulas

País	Um ditador cínico e agressor, culpado de genocídio	O principal opositor ao comunismo	Uma marioneta nas mãos dos industriais alemães e um imperialista	Um dotado orador, organizador e comandante	Um doente mental e criminoso anti-social	Um criador da ordem, segurança e integração nacional	Um lutador contra a mestiçagem cultural e a infiltração estrangeira	O representante mais conhecido do poder totalitário e violento
Islândia .....	4,41	3,21	2,69	2,74	4,25	2,11	3,12	4,28
Noruega .....	4,70	3,38	2,34	3,98	4,19	1,74	3,40	4,30
Dinamarca .....	4,66	3,37	3,08	3,11	4,28	1,93	4,10	4,37
Suécia .....	4,66	3,59	1,95	3,35	4,35	1,81	3,75	
Finlândia .....	4,37	3,29	2,28	3,54	3,95	1,78	3,74	3,94
Estónia .....	3,76	3,10	2,43	3,29	3,51	2,14	2,99	3,86
Lituânia .....	4,19	3,60	2,68	3,76	3,12	2,21	3,02	3,65
Rússia .....	3,86	3,45	2,40	3,68	3,24	2,32	3,13	3,91
Ucrânia .....	3,90	3,56	2,63	3,58	3,36	2,40	2,98	3,92
Polónia .....	4,30	3,17	2,41	2,87	3,88	2,19	3,08	4,24
Hungria .....	4,10	3,42	2,97	3,54	3,41	1,96	2,80	3,89
Rep. Checa .....	4,30	3,14	2,23	3,71	3,71	1,88	3,36	4,39
Eslovénia .....	3,72	3,44	2,72	3,59	3,55	2,18	3,21	4,09
Cróacia .....	4,01	3,35	2,34	3,39	3,69	2,03	3,38	3,87
Bulgária .....	3,83	3,46	2,63	3,69	3,08	2,77	3,54	4,10
Grécia .....	4,44	3,28	3,35	2,14	4,23	1,81	2,77	4,26
Turquia .....	3,97	3,29	3,13	2,84	3,84	2,04	3,07	3,91
Israel .....	4,67	3,46	2,88	3,41	4,36	2,29	3,82	4,31
Israel Árabe .....	3,61	3,52	2,83	3,77	3,21	3,27	3,60	3,81
Palestina .....	3,08	3,08	2,87	3,43	3,03	3,15	3,44	3,52
<b>Portugal .....</b>	<b>4,14</b>	<b>3,45</b>	<b>2,54</b>	<b>3,37</b>	<b>3,78</b>	<b>2,51</b>	<b>3,38</b>	<b>4,26</b>
Espanha .....	4,37	3,80	2,61	2,24	3,98	2,05	3,56	4,17
Itália .....	4,34	3,64	1,99	2,54	3,89	2,09	3,45	4,30
Tirol Sul .....	4,45	3,56	2,28	2,98	3,87	1,92	3,60	4,30
Alemanha .....	4,24	3,37	2,39	2,81	3,67	1,92	3,51	4,08
Bélgica Fl. ....	4,50	3,09	2,88	2,99	3,96	1,81	3,61	3,94
Inglat./Gales .....	4,00	3,49	3,06	2,89	3,66	2,08	3,50	3,96
Escócia .....	4,14	3,38	3,05	2,40	3,98	1,98	3,43	4,05
França .....	4,58	3,74	2,46	3,16	4,17	1,84	3,52	4,52
Média .....	4,19	3,40	2,60	3,19	3,76	2,13	3,45	4,09

As teses da *III Internacional (Comunista)* que consideram ser o fascismo um sistema instrumentalizado pelas «forças do capital» não merecem grande aceitação entre os jovens europeus. Com efeito, é maioritariamente rejeitada ( $M = 2,60$ ) a representação de Hitler como «uma marioneta nas mãos dos industriais alemães e imperialistas». Apenas Turquia, Grécia e Dinamarca fogem ligeiramente a esta tendência. Poucos são também os que acreditam ter sido Hitler «um criador da ordem, segurança e integração nacional» ( $M = 2,13$ ). A exceção é constituída por jovens árabes (Palestina e Israel Árabe).

Finalmente, há imagens de Hitler que podem ser consideradas positivas ou negativas, dependendo da perspectiva ideológica da avaliação: Hitler como «principal opositor do comunismo» ( $M = 3,40$ ) é uma imagem que pesa entre os jovens espanhóis, italianos e franceses. A imagem de «lutador contra



a mestiçagem cultural e a infiltração estrangeira» prevalece na Dinamarca, Israel, Suécia, Finlândia e Bélgica.

Para uma considerável percentagem dos estudantes portugueses, Adolf Hitler foi o «representante mais conhecido do poder totalitário e violento», um «ditador cínico e agressor, culpado do genocídio» e um «doente mental e criminoso anti-social».

### 3.5 *Mudanças no Leste*

Um dos interesses deste tema era ver como os jovens europeus encaravam as mudanças de Leste (quadro n.º 23), decorrentes ou causadoras da *perestroika* — mudanças que, de certa forma, ocorreram num período vital da formação da consciência histórica dos jovens inquiridos. O «declínio da URSS» é o efeito que os jovens europeus mais associam às recentes mudanças do Leste ( $M = 3,64$ ). Esta representação tem mais valência nos países nórdicos, o mesmo se passando (se excluirmos a Islândia e a Finlândia) com a associação dessas mudanças a «conflitos nacionais» e «guerras civis» ( $M = 3,53$ ).

O «estabelecimento de uma economia de mercado» é também um efeito dessas mudanças, suficientemente retido na consciência histórica dos jovens europeus ( $M = 3,29$ ), em particular entre os da Europa do Leste (com exceção da Hungria). Aliás, nos últimos anos de vigência dos chamados regimes comunistas havia claros sintomas de crise económica que justificaram a subida ao poder, na Rússia, de Mikhail Gorbachev e seus ensaios de reforma política, económica e social. Uma erosão similar ocorreu na Hungria quando, em 1988, um congresso extraordinário do «partido comunista» substituiu a velha guarda do poder: surgiram reformas económicas, fundaram-se empresas capitalistas, abriu-se uma bolsa de valores; no ano seguinte (1989), o «partido comunista» via-se na contingência de aceitar uma democracia multipartidária. Os próprios «comunistas» — falsos, arrependidos ou reformistas? — acabaram por plebiscitar a economia de mercado.

As representações politicamente mais positivas das mudanças do Leste não são propriamente das que registam maior consensualidade. É o caso da «democratização da sociedade soviética» ( $M = 3,29$ ) e o da «liberdade para os Estados membros do Pacto de Varsóvia» ( $M = 3,27$ ). Os acontecimentos vividos na Checoslováquia durante a guerra fria (nomeadamente a «Primavera de Praga») farão com que este último efeito seja especialmente valorizado pelos jovens checos ( $M = 3,55$ ).

A interpretação das mudanças do Leste como uma «vitória dos Estados Unidos da América do Norte» recolhe particular favoritismo nos países mediterrânicos, em particular entre os jovens portugueses. Por último, a leitura das mudanças do Leste como uma «traição contra as ideias socialistas» não colhe grande adesão entre os jovens europeus ( $M = 2,99$ ), em particular

**Quadro 23** Questões relativas às mudanças na Europa de Leste desde 1985

País	Declínio da URSS	Democratização da sociedade soviética	Liberdade para os Estados membros do pacto de Varsóvia	Vitória dos EUA na guerra fria	Traição contra as ideias socialistas	Conflitos nacionais e guerras civis	Estabelecimento de uma economia de mercado na Europa de Leste
Islândia .....	3,66	3,10	3,23	3,22	3,04	3,40	3,23
Noruega .....	4,12	3,40	3,32	2,98	2,96	3,81	3,33
Dinamarca .....	3,80	3,39	3,22	3,18	3,09	3,76	3,39
Suécia .....	3,87	3,32	3,20	2,93	2,91	3,71	3,33
Finlândia .....	4,03	3,16	3,37	2,92	2,89	3,22	3,42
Estônia .....	3,68	3,21	3,23	3,04	3,12	3,48	3,65
Lituânia .....	3,88	3,44	3,33	3,24	3,22	3,48	3,80
Rússia .....	3,65	3,36	3,29	2,86	3,08	3,60	3,73
Ucrânia .....	3,44	3,23	3,20	3,04	3,06	3,33	3,64
Polónia .....	3,50	3,09	3,27	2,92	2,89	3,61	3,37
Hungria .....	3,64	3,14	3,40	3,11	2,68	3,28	3,02
Rep. Checa .....	3,75	3,38	3,55	2,73	2,86	3,51	3,70
Eslovénia .....	3,23	3,03	3,13	3,21	2,96	3,37	3,40
Croácia .....	3,43	3,39	3,33	3,11	2,67	3,44	3,47
Bulgária .....	3,57	3,27	3,39	3,10	2,88	3,49	3,72
Grécia .....	3,58	3,46	3,18	3,18	3,18	3,60	3,41
Turquia .....	3,70	3,13	3,36	3,38	3,02	3,70	3,54
Israel .....	3,81	3,34	3,28	3,30	3,10	3,38	3,49
Israel Árabe .....	3,42	3,26	3,24	3,43	3,27	3,49	3,67
Palestina .....	3,39	3,23	3,24	3,46	3,38	3,55	3,61
<b>Portugal .....</b>	<b>3,50</b>	<b>3,43</b>	<b>3,35</b>	<b>3,30</b>	<b>3,17</b>	<b>3,57</b>	<b>3,45</b>
Espanha .....	3,66	3,56	3,40	3,19	3,15	3,52	3,46
Itália .....	3,74	3,35	3,36	3,31	3,04	3,58	3,51
Tirol Sul .....	3,62	3,31	3,19	3,01	2,86	3,68	3,47
Alemanha .....	3,36	2,99	2,90	2,81	2,58	3,46	3,39
Bélgica Fl. ....	3,74	3,38	3,38	2,94	2,97	3,58	3,65
Inglat./Gales .....	3,55	3,35	3,22	3,14	3,04	3,40	3,40
Escócia .....	3,62	3,38	3,24	3,05	3,04	3,53	3,46
França .....	3,74	3,45	3,31	3,01	2,94	3,59	3,34
<b>Média .....</b>	<b>3,64</b>	<b>3,29</b>	<b>3,27</b>	<b>3,09</b>	<b>2,99</b>	<b>3,53</b>	<b>3,49</b>

entre os da Hungria, Croácia e Alemanha. Ou seja, os jovens europeus não parecem lamentar a rendição sem luta de um movimento forjado no combate, como se o sistema a que deu lugar tivesse sido drenado da sua vontade de sobreviver.





Parte II  
**TEMPORALIDADES E MUDANÇA HISTÓRICA**



#### 4 Temporalidade histórica

O tempo histórico é aquele que a História narra? Ou é somente um instrumento para dar sentido e ordem às tramas da História? Como nos mostrou Fernand Braudel, as representações históricas do tempo fazem necessariamente referência a vários tempos, durações, ciclos, temporalidades que constituem a própria espessura da História.

Culturas diferentes têm diferentes práticas históricas e diferentes concepções da temporalidade histórica<sup>1</sup>. Embora todas as sociedades vivam o seu tempo, nem todas elaboram interpretações conscientes da sua temporalidade histórica. Contudo, ao tomar-se dele consciência, o tempo é um *revelador* (no sentido fotográfico do termo) que significa que passamos do *negativo* (da ignorância) ao *positivo* (do conhecimento). Assim sendo, a História pode interpretar-se como o encadeamento de interpretações conscientes no decurso do tempo histórico.

As representações do tempo constroem-se fundamentalmente em torno da *ciclitude* e da *linearidade*. Num caso, temos um tempo *fechado* sobre si mesmo, na sua circularidade; noutro caso, temos um tempo *aberto* — aberto à mudança social, às rupturas. A concepção da temporalidade linear<sup>2</sup> vem do *tempo de Newton*: tempo linear e contínuo que permite prever o futuro em função do presente e do passado, segundo uma ordem de sucessões inevitáveis. Se o tempo segue as rotas de uma linha contínua (a flecha do tempo), importa perceber a sua orientação para que conheçamos a sua trajectória.

1 Cf. J.-P. Vernant, *The Origins of Greek Thought*, Ithaca, Cornell University Press, 1982 e M. Sahlins, *Islands of History*, London, Tavistock, 1985.

2 Defendida com particular ênfase por A. Gell, *The Anthropology of Time: Cultural Constructions of Temporal Maps and Images*, Oxford, Berg Press, 1992.



Os chamados primitivos não tinham uma ideia de futuro e, por isso, o tempo era, para eles, uma repetição cíclica. Não é que colocassem em causa a existência do *tempo*, mas o seu sentido esgotava-se na função de repetir em arquétipos imutáveis normas míticas ou ancestrais. Quando Lévi-Strauss estudou os Piaroa<sup>3</sup>, constatou que os seus líderes (os *ruvatu*) tinham o poder de fazer marcha atrás no tempo — no tempo passado mítico que projectavam no presente. Assim, imaginavam espíritos monstruosos, com armaduras de conquistadores espanhóis, criados no tempo mítico para salvaguardar, para sempre, os recursos da selva. Estas projecções do tempo — para o passado e o futuro — alimentam também a consciência histórica.

Lévi-Strauss sustenta que, ao contrário das sociedades «quentes» — isto é, *históricas* — caracterizadas pela crença na eficácia do progresso e pela necessidade ávida de mudanças, as sociedades «frias» mostram-se fiéis a um passado concebido como um modelo atemporal e não como uma etapa do processo histórico<sup>4</sup>. A historicidade que Lévi-Strauss — mas também Clastres<sup>5</sup> — atribui às sociedades «históricas» implica uma concepção de tempo linear e progressivo, aonde a inovação, o desenvolvimento e a mudança são substantivamente a essência da História.

Por vezes, contudo, a linearidade do tempo cruza-se com a sua ciclitudo. Por exemplo, o *romantismo*, revivendo os tempos medievais, numa verdadeira *medievalotria*, abraçou a temporalidade da *ciclitudo*. Na arquitectura redesenhavam-se as janelas com arcos em ogivas, acrescentando-lhes vitrais. As ruas de Paris encheram-se de raparigas «borgonhesas», de saias com caudas e corselete de mangas bufantes feitas de tecidos estampados com motivos heráldicos, e jovens de calças curtas e gibão com recortes sob fascinantes casacos de arminho, com cabeleiras merovíngias semicobertas com bonés de veludo, de asas de pássaros. Os trajes regionais, proibidos pela Revolução e o Império, reapareceram. A seta do tempo presa à sua ciclitudo.

As representações do tempo são também expressão de uma vincada demarcação entre «cultura popular» e «cultura de elites». <sup>6</sup> No mundo rural do século XIV, os camponeses não possuíam a noção de tempo linear e finito, da criação ao Apocalipse. O tempo que os dominava era um tempo cíclico marcado por ritmos festivos e de trabalho, à margem das diacronias lineares construídas pela História tradicional.

3 C. Lévi-Strauss, *The Savage Mind*, Chicago, The University of Chicago Press, 1966.

4 A dicotomia de Lévi-Strauss entre «sociedades quentes» e «sociedades frias» tem sido, contudo, questionada na antropologia social — entre outros por Jack Goody (*The Domestication of the Savage Mind*) e por Georges Balandier (*Antropologiqués*). O sentido genérico das suas objecções é o de que, com matizes, todas as sociedades têm a sua historicidade.

5 P. Clastres, *Society Against the State*, Oxford, Basic Blackwell, 1977.

6 Roger Muchembled, *Culture Populaire, Culture des Éléites*, Paris, Flammarion, 1978.

Como vemos, quer o tempo linear e progressivo, quer o tempo cíclico e repetitivo, não constituem representações exclusivas do tempo, a elas se opondo ou contrapondo também os tempos sincrónicos e invertidos. Quantas vezes o passado não aparece como um modelo do presente, como um reservatório de memórias onde se busca a inspiração do presente? Há, pois, um entrecruzamento entre passado, presente e futuro, uma cadeia geradora de conhecimento onde o passado se encontra subordinado ao presente e o conhecimento deste modelado pelo futuro<sup>7</sup>.

Para abordar estas questões — e porque a consciência histórica dos jovens, enquanto consciência de uma geração, traduz-se por uma apropriação individual do tempo social, condição de base da vida social<sup>8</sup> —, questionámos os jovens sobre diferentes representações do tempo. Qual delas melhor reflectiria o desenvolvimento da história? Perfilou-se um conjunto de indicadores acentuando, respectivamente, a *linearidade* («as coisas geralmente evoluem para melhor ou evoluem para pior»); a *ciclitude* («as coisas geralmente tendem a repetir-se»); a *imutabilidade* («as coisas geralmente, de facto, não mudam»); a *extremação* («as coisas geralmente vão de um extremo a outro»). Para efeitos analíticos, convém sublinhar que os indicadores seleccionados não são completamente independentes. Na verdade, a *imutabilidade* é um caso singular da *linearidade*, enquanto a *extremação* pode submeter-se a movimentos *cíclicos*.

Quais as representações dos jovens europeus em relação às referidas configurações do tempo? Em termos gerais (quadro n.º 1), eles tendem a enfatizar as representações do tempo que privilegiam a *ciclitude* («as coisas tendem a repetir-se») e a *extremação* («as coisas vão de um extremo a outro»). A *linearidade* é também valorizada mas, neste caso, é sobretudo valorizada, aquela que aponta para o progresso («as coisas evoluem para melhor»). A *linearidade* mais *antiprogressista* («as coisas evoluem para pior») e a *imutabilidade* («as coisas geralmente não mudam») são as representações do tempo que menos polarizam a consciência histórica dos jovens europeus.

Mais uma vez, os jovens portugueses distinguem-se dos seus pares europeus quando confrontados com as representações que melhor descrevem o desenvolvimento histórico. Os portugueses são, de longe, os mais optimistas em relação ao futuro, ao admitirem (40%) que «as coisas geralmente evoluem para melhor»; em percentagens que pouco excedem os 20% há ainda os que concordam que «as coisas geralmente tendem a repetir-se» e outros tantos pensam que «as coisas geralmente vão de um extremo a outro». Em comparação com os jovens portugueses — de longe, os mais optimistas em relação ao futuro —, os europeus aderem mais à representação cíclica do tempo («as coisas geralmente tendem a repetir-se»). Ou seja, a *experiência*

7 E. Morin, *Pour Sortir du xx Siècle*, Paris, Points, 1981.

8 Claudine Attias-Donfut, *Génération et Ages de la Vie*, Paris, PUF, 1991.



**Quadro 1** Questões relativas à representação do tempo (percentagem)

Pais	As coisas geralmente evoluem para melhor	As coisas geralmente, de facto, não mudam	As coisas geralmente evoluem para pior	As coisas geralmente tendem a repetir-se	As coisas geralmente vão de um extremo ao outro	NR
Islândia .....	30,60	8,40	7,80	15,50	37,70	3,10
Noruega .....	25,50	9,20	13,90	22,50	29,00	3,70
Dinamarca .....	28,50	7,10	8,60	18,50	37,20	2,80
Suécia .....	29,5	5,40	11,40	25,40	28,30	5,70
Finlândia .....	21,5	6,50	4,70	29,60	37,70	1,10
Estónia .....	27,50	7,70	5,10	30,00	29,70	0,40
Lituânia .....	16,50	5,80	7,60	27,10	43,10	0,10
Rússia .....	8,30	3,70	3,60	53,90	30,60	2,20
Ucrânia .....	15,60	7,50	8,90	42,60	25,40	0,40
Polónia .....	12,90	7,00	8,60	21,70	49,70	0,20
Hungria .....	8,80	12,00	18,90	28,40	31,90	5,40
Rep. Checa .....	17,40	5,70	5,40	47,10	24,50	2,60
Eslovénia .....	22,80	10,50	19,40	25,10	22,30	6,50
Croácia .....	14,50	8,20	8,50	43,60	25,20	2,60
Bulgária .....	15,70	11,20	6,50	39,20	27,50	1,10
Grécia .....	23,00	11,70	19,20	28,00	18,10	1,40
Turquia .....	7,60	7,10	2,10	23,10	60,10	1,20
Israel .....	24,80	8,30	2,80	40,80	23,40	5,10
Israel-Árabe .....	30,00	5,80	7,30	37,90	19,10	7,30
Palestina .....	15,60	10,90	23,20	33,90	16,30	6,40
<b>Portugal .....</b>	<b>40,10</b>	<b>7,70</b>	<b>7,50</b>	<b>23,30</b>	<b>21,40</b>	<b>2,60</b>
Espanha .....	28,70	5,60	12,90	23,40	29,30	3,30
Itália .....	20,60	7,20	5,30	32,00	34,90	0,70
Tirol Sul .....	18,00	11,10	6,80	31,50	32,70	2,00
Alemanha .....	19,20	11,50	8,20	22,40	38,70	1,80
Bélgica-Flamenga .....	19,60	7,10	5,40	41,70	26,30	6,90
Inglaterra/Gales .....	26,10	8,30	2,10	21,30	42,20	4,70
Escócia .....	24,20	7,20	3,80	21,20	43,60	2,50
França .....	20,30	14,30	6,20	25,50	33,70	2,00
Média .....	20,40	8,40	8,80	30,50	31,90	2,60

*social* do tempo explicará este optimismo «evolucionista» dos jovens portugueses, levados a acreditar que, de um modo geral, as coisas mudaram para melhor nas últimas décadas. É bem possível que estas atitudes sejam influenciadas pelas representações que os próprios pais destes jovens lhes passaram a propósito dos «tempos difíceis» — do ponto de vista económico e político — que viveram.

Estes dados são intrigantes. É que a história ensina-nos que o *tempo irreversível* será próprio de sociedades que se baseiam no progresso e na acumulação de experiências e no desenvolvimento das ciências e técnicas. O tempo reversível seria característico de «sociedades primitivas» — trata-se de um tempo frio, de um tempo que se cristaliza, que resiste à mudança, empenhado em automultiplicar-se. É curioso que os jovens europeus, na generalidade, considerem que no desenvolvimento histórico as coisas tanto tendam a repetir-se como a irem de um extremo a outro. Os jovens portugueses, em contrapartida, embora parcialmente (um em cada cinco) alinhem também

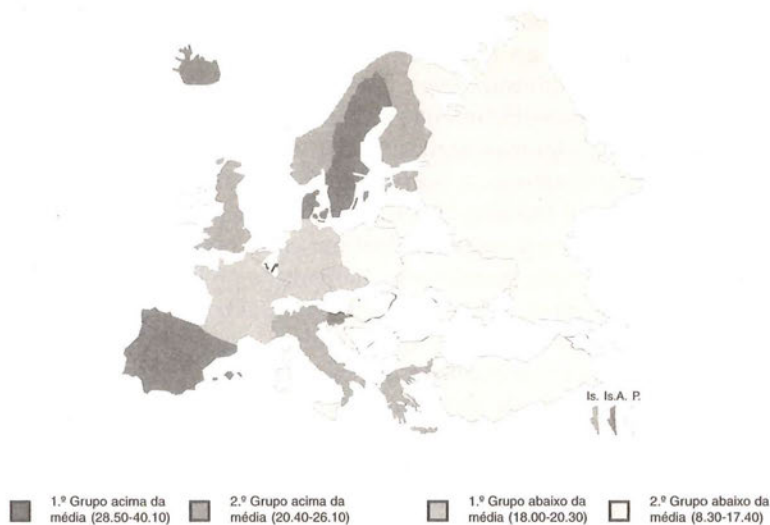


na representação de um tempo cíclico — tempo de retorno, de *revolvere* (como o *revólver* que regressa ao *coldre*) — não deixam de maioritariamente se colarem a uma *temporalidade linear* («as coisas geralmente evoluem para melhor»...), ou, mais especificamente, uma *linearidade progressista*.

Já atrás demos algumas razões para o optimismo «evolucionista» dos jovens portugueses. Contudo, a sua colagem à representação da *linearidade progressista* do tempo é também difícil de interpretar, pois, como veremos no capítulo 6, os jovens portugueses revelam um certo pessimismo em relação ao futuro do país e da Europa, quando são chamados a projectar esse futuro a uma distância temporal de 40 anos. Em contraste, é reduzidíssima a percentagem dos jovens russos, turcos e húngaros que alinham por esta representação da temporalidade histórica (em qualquer dos casos, menos de 9%). Aliás, os jovens da Europa central e do Leste não se revelam muito optimistas em relação ao futuro (mapa n.º 1). Curiosamente, enquanto os jovens húngaros são dos que mais pensam que «as coisas geralmente evoluem para pior» os jovens turcos e russos afastam-se desta representação do tempo, ou seja, tendem a rejeitar qualquer tipo de linearidade histórica.

Se, na verdade, o tempo linear e irreversível é próprio de sociedades que se baseiam no progresso, na acumulação de experiências e no desenvolvimento das ciências e técnicas, não deixa de ser interessante de constatar que os jovens portugueses — numa das regiões mais periféricas da Europa — sejam justamente aqueles que mais apadrinham uma tal representação do desenvolvimento histórico. Possivelmente, por já não serem «arcaicos», mas também por ainda não serem «pós-modernos». Viverão numa fase de «encantamento» com o progresso? Aliás, é bem possível que a situação periférica de Portugal possibilite a permanência de uma perspectiva que valoriza os elementos constitutivos da visão revolucionária ou progressista já superada noutras regiões ou países. Geralmente, as ideias e perspectivas disseminam-se pela expansão de círculos concêntricos, de forma que, quando atingem os pontos mais periféricos, já não correspondem às visões em voga no centro. No capítulo seguinte veremos, aliás, que os jovens portugueses são precisamente aqueles que mais importância dão às «invenções técnicas e à mecanização» e ao «desenvolvimento da ciência e do conhecimento», com factores mais determinantes na mudança da vida das pessoas na História mais recente da Europa.

Uma hipótese plausível para explicar a adesão dos jovens portugueses à linearidade progressista poderá ter que ver com uma razoável consciência, por accidental que seja, dos processos de desenvolvimento histórico: porque os seus pais saíram mais recentemente de um regime autoritário — os festejos do 25 de Abril são anualmente alvo de comemorações, desde logo com a institucionalização do feriado —, mas também porque sentiram os efeitos económicos da integração de Portugal na Comunidade Europeia. Assim sendo, terão uma maior capacidade de perceberem o passado distinguindo-o do presente, de uma *forma realista*.

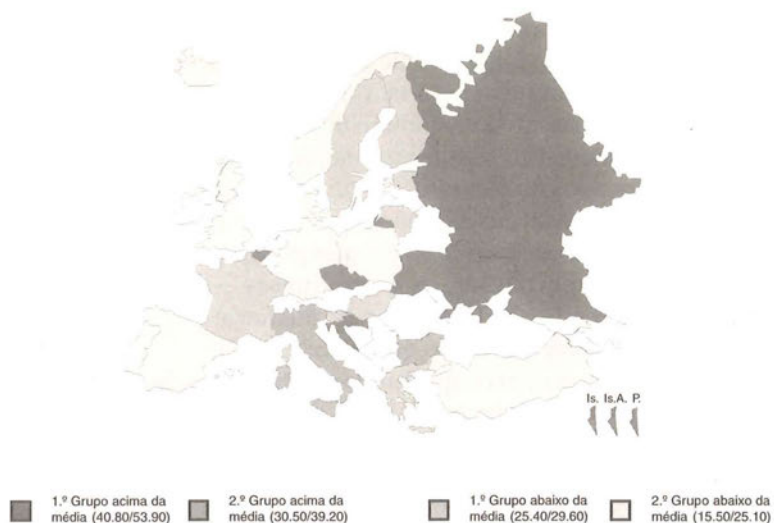


**Mapa 1** Questões relativas à representação do tempo – «as coisas geralmente evoluem para melhor»

A *ciclitudo do tempo* («as coisas tendem geralmente a repetir-se») é, de longe, a representação do tempo que mais simpatia colhe entre os jovens russos (entre 53,9% deles). Jovens de outros países «pós-socialistas» (mapa n.º 2) também alinham nesta representação do tempo, o mesmo se passando com os jovens israelitas (40,8% deles). Será que o desencanto perante uma expectativa de mudança progressista, numa geração que vive o naufrágio de grandes utopias (incluindo o sionismo), servirá de base de sustentação à defesa da «ciclitudo do tempo»? Como quer que seja, esta representação do tempo está bem enraizada na consciência histórica da generalidade dos jovens europeus, embora menos entre os jovens mediterrânicos.

Em relação à *imutabilidade* do tempo («as coisas geralmente não mudam»), ela é uma representação bastante residual entre os jovens europeus, embora os máximos (nunca superiores a 15%) atinjam países tão diferentes quanto a França, Alemanha, Palestina, Grécia, Hungria ou Bulgária. Porque é que os jovens europeus rejeitam esta representação do tempo? Provavelmente porque são jovens e sentem que eles próprios estão em fase de desenvolvimento. Por outro lado, porque essa representação do tempo significaria a própria negação da História. Se as coisas não mudassem, se o tempo se cimentasse sobre si mesmo, imobilizando-se, o que aconteceria? Passado, presente e futuro acabariam por não se diferenciar entre si. A sua ordem de sucessão seria insignificante, a História deixaria de ter significado.





**Mapa 2** Questões relativas à representação do tempo – «as coisas geralmente tendem a repetir-se»

Por fim, a representação *extremada* do tempo («as coisas vão de um extremo a outro») acolhe grande simpatia entre os jovens europeus. Mas especial destaque vai para os jovens turcos: para a maior parte deles (60,1%) é esta a melhor representação do desenvolvimento histórico. Notável é também a representação deste tempo entre jovens de alguns países «pós-socialistas» (com particular destaque para polacos e lituanos), britânicos e alemães (neste último caso, a transição de um sistema fascista para um sistema democrático não deverá deixar de pesar na consciência histórica dos jovens alemães). Curiosamente, a *extremação* do tempo é mais rejeitada no mediterrânico: nomeadamente entre os jovens palestinianos, israelo-árabes, israelitas, gregos e portugueses — a Turquia é, aqui, a exceção extrema. Neste último caso (Turquia) talvez devido às próprias oscilações sentidas nos planos *político* (governos militares e democráticos), *religioso* (pendores fundamentalistas e laicos) e *económico* (crescimento e estagnação).

Num outro registo de leitura, a ideia de que o desenvolvimento histórico ora «evolui para melhor», ora «evolui para pior», em linhas ziguezaguantes que vão de um extremo a outro, pode ser reveladora de uma certa ambivalência, por parte dos jovens, em relação a ideologias *progressistas* e *retrógradas*. Mas essa, sim, tem sido uma constante da História. Pelo menos até à Renascença, as sociedades ocidentais acostumaram-se a valorizar o passado, nas suas dimensões mais míticas e paradisíacas. Mas o passado também é avaliado como filtro de processos históricos de decadência (Vico, Montesquieu, Gibbon, Spengler, Toynbee) mesmo quando esses processos



evoluem na roda dos tempos cíclicos da História. Esta valorização do passado — pela decadência que se julga que ele pode anunciar — aparece associada a uma filosofia reaccionária da História. Em contrapartida, com a viragem do século XVIII, o *passado* passa a ser sinónimo de *ultrapassado*. A ideia de progresso triunfa com o *iluminismo*, assumindo-se como ideologia na Revolução Francesa. Mas a meados do século XIX e, nomeadamente entre as duas grandes guerras, voltam os receios em relação ao progresso de forma mais ou menos reaccionária. No limiar do século XXI, o que podemos dizer é que os jovens europeus — e em particular os portugueses — embora admitam a pendularidade do tempo (indo do pior ao melhor e vice-versa) — alinham mais na linearidade *progressista* do que na *retrograda*.

Uma hipótese que merece aprofundamento é a seguinte: em que medida os *horizontes temporais* não dependerão da desigual riqueza das nações, das suas pautas de desenvolvimento económico do seu poderio militar, da sua afirmação simbólica? De facto, algumas investigações têm mostrado que as sociedades industrializadas tendem a estar orientadas para o futuro, enquanto as não industrializadas se encontram orientadas para o passado<sup>9</sup>. Para Nowotny, a linha divisória mais importante entre sociedades modernas/industrializadas e sociedades tradicionais é traduzível no valor que se atribui ao tempo enquanto tal. Nos países economicamente menos desenvolvidos não se confere ao tempo o mesmo valor que nos países mais desenvolvidos. Nestes, o tempo é encarado como factor de produtividade, bem escasso que há que racionalizar, administrar, investir. Com o desenvolvimento capitalista, o próprio valor das mercadorias começa a medir-se pelo «tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção».

De acordo com Nowotny, nas sociedades mais industrializadas, sendo o tempo um bem escasso, só pode incrementar-se mediante uma abertura em relação ao futuro. Isto consegue-se antecipando-se o futuro, planeando-o, atribuindo-lhe uma *linearidade progressista*, como parece acontecer com boa parte dos jovens da Europa ocidental. Este derramamento do presente no futuro tem raízes na necessidade de mais tempo que, por sua vez, é uma condição necessária ou prévia para a produção de mais bens e actividades. Nestas circunstâncias, o presente prolonga-se no futuro, fiel depositário dos projectos e expectativas do presente. Em comparação com a amplitude de possibilidades contidas no futuro, o presente estreita-se. O futuro deixa de ser entendido como simples extensão do passado e do presente, para se converter numa progressão linear de final aberto, portador da promessa de mais e melhores tempos. Há, nestes termos, uma crença no futuro e no progresso. No entanto, se no berço da Revolução Industrial (Grã-Bretanha) os jovens tendem

9 H. Nowotny, «Time structuring and time measurement: on the interrelation between timekeepers and social time», in J. Fraser e N. Lawrence (orgs.), *The Study of Time*, Vol. II, Nova Iorque, Springer Verlag, 1975, pp. 325-342.

a valorizar a extremação do tempo, em contrapartida, a linearidade, com sua abertura ao futuro, sendo uma característica do bloco ocidental europeu, está mais presente entre os jovens ibéricos e escandinavos.

Contudo, Nowotny admite também que o futuro se possa conceber já não como um prolongamento do presente, mas como um presente sobrecarregado, multiplicado por algum tipo de factor de crescimento. Quanto mais se planeia o futuro, mais repleto aparece de anseios, desejos, projectos, expectativas. E pode então acontecer que o presente se confunda com o futuro. Se o futuro está cheio de projectos do presente, é natural que presente e futuro se confundam mutuamente, ganhando ascendência o tempo ziguezagueante que os jovens britânicos tendem a valorizar, apesar do tradicional conservadorismo britânico.

Em países que se esforçam por galgar etapas de desenvolvimento — como, nos últimos anos, tem sido o caso de Portugal —, o futuro, porque cheio de projectos, encontra-se possivelmente mais ligado ao presente. É provável que, para tais países, o futuro seja encarado com optimismo, como acontece com jovens portugueses, ao considerarem que «as coisas geralmente evoluem para melhor». Esse optimismo não é apenas consequência das perspectivas de desenvolvimento; ele também se justifica pelo facto de o futuro projectado acabar por se reflectir no presente, num presente omnipresente. Em contrapartida, os países desenvolvidos encontram-se numa fase em que o futuro já aparece como presente — presente engolido por um futuro que já não tem muito para dar, presente prolongado no futuro.

O que por conseguinte está em jogo é a esperança que se deposita na possibilidade de uma nova realidade que se supõe ser possível ainda que não a conheçamos. O futuro não existe verdadeiramente, como Luhmann devidamente o acentuou<sup>10</sup>. Está para vir. Ainda que o pressentimento o afirme, trata-se de uma afirmação por antecipação, carente de realidade efectiva ou factual. Somente a *esperança* permite suportar a espera da sua chegada. Ora a *esperança* vem de *espera* aturada, na suposição de que «quem espera sempre alcança». A esperança, por si só, perde-se quando não chega o que se aguarda — o ânimo decai e já não se espera mais. Quando a esperança se mantém firme, torna-se numa «espera» da qual participamos activamente para que se cumpra. Não seria possível uma acção transformadora do mundo sem essa esperança na realidade próxima do futuro. Não basta que o futuro seja antecipado na mente, nem intuí-lo nas sombras do presente para que se assegure a sua concretização. É preciso ter esperança nele para o converter em realização.

Como quer que seja, poderíamos confrontar dois modos ideológicos de estabelecimento de pontes entre o passado e o futuro: o modo *tradicionalista* valoriza o passado e lamenta a degradação da tradição ante as forças

10 Niklas Luhmann, «The future cannot begin: temporal structures in modern society», *Social Research*, n.º 43, 1976, pp. 130-152.



devoradoras do futuro; o modo *progressista* desvaloriza o tradicionalismo do passado a favor de um futuro idealizado e valorizado. Os jovens portugueses parece inscreverem-se neste segundo modelo, ao evidenciarem-se como os europeus que mais acreditam que «as coisas geralmente evoluem para melhor». Abraçam, por conseguinte, um «esquema tecnológico» de acercamento ao futuro.

É de Luhmann, quando aborda a problemática do futuro, a distinção entre «esquemas tecnológicos» e «esquemas utópicos». A concepção de «futuro presente» é considerada de *tipo utópico*. O futuro surge como cenário em que se projectam esperanças e temores. É um futuro que não pode começar, que permanece como futuro presente. Foge se nos tentamos aproximar dele, é sombra do presente.

Em contrapartida, a concepção dos «presentes futuros» é própria do *tipo tecnológico*. As tecnologias orientam-se para os presentes futuros, transformando-os em presentes antecipados. Postulam e antecipam laços causais e estocásticos entre os acontecimentos futuros, incorporando-os no presente. Para Luhmann, a tecnologia pode usar o futuro desfuturizado como um presente fictício do qual se elege o *presente* para convertê-lo num passado possível (ou passível) de presentes *futuros*.

Os esquemas *tecnológicos* e *utópicos* propostos por Luhmann constituem diferentes e interessantes aproximações às representações do futuro. Os jovens que embarcam na chamada nave da *utopia* são críticos em relação à tecnologia. Os que a abraçam são críticos em relação aos que, utopicamente, utilizam o futuro como substitutivo da realidade. De um lado, temos um *futuro presente*; de outro os *presentes futuros*. Voltaremos adiante a estas questões.

## 5 Os factores de mudança

Vejamos agora o que os jovens pensam a propósito da influência de vários factores na vida das pessoas quer na «História mais recente», quer nos «próximos 40 anos». Neste arco temporal de tempo, os jovens foram convidados a jogar com ele. Porque, na verdade, do tempo se faz tempo, contratempo, mais que tempo. E porque do tempo podemos ter várias representações, ao assumirmos a sua pluralidade, somos levados a recuperar a noção pré-aristotélica do tempo: como *movimento e processo*. Com Aristóteles, a reminiscência (*anamnèsis*) divorcia-se da memória (*mnèmè*). Esta é um simples poder de conservação do passado; a outra, o seu relembrar voluntário, implicando a distinção entre um *antes* e um *depois*<sup>11</sup>.

11 Jean-Pierre Vernant, *Mythe et Pensée Chez les Grecs*, Paris, Maspero, 1974.



Aqui surge a ideia de tempo como medida do seu próprio movimento. Para evitar a fusão ou confusão das realidades representadas pelas noções de *tempo* e *movimento*, Luhmann<sup>12</sup> propôs a definição de *tempo* como a interpretação da realidade relativamente ao binómio *passado-futuro*. Esta definição pressupõe que o tempo que passa (presente) proporciona uma experiência de mudança, portadora da sua própria temporalização. A definição de tempo proposta por Luhmann permite comparar e integrar movimentos que não estão presentes na simultaneidade. Mais ainda: permite estabelecer relações entre o passado e o futuro, num duplo sentido de distâncias fixas imutáveis e de movimentos de unidades cronológicas. Por exemplo: *como seria a sociedade há 40 anos? E como o será daqui a 40 anos?*

A definição de Luhmann permite ainda interiorizar a experiência da mudança no tempo quotidiano (do presente), ao mesmo tempo que propõe que fuçamos da fusão ou confusão aristotélica entre *tempo* e *cronologia*. Não é o tempo, mas a cronologia, que gera distâncias. No entanto, *passado* e *futuro* são factores decisivos na constituição do tempo. Tempo que é tanto mais complexo quanto mais complexas forem as interpretações prevalecentes sobre o passado e o futuro. E é aqui que Luhmann chega a uma hipótese interessante: a relação entre passado e futuro não terá a mesma forma em todas as sociedades. Esta hipótese desdobra-se noutras que passarei a designar como «teia de correlações de Luhmann em relação ao tempo».

Em primeiro lugar, surge a possível correlação entre o incremento da *diferenciação sistémica* e o incremento da dissociação entre passado e futuro. Em segundo lugar, temos que uma considerável descontinuidade entre passado e futuro pode estreitar os horizontes temporais, no sentido em que um passado e um futuro distanciados ganham irrelevância. A relevância do tempo, para Luhmann, depende, pois, da mediação das relações entre o passado e o futuro num tempo presente.

É possível conceber o futuro como um horizonte temporal do presente? Para Luhmann parece impossível: *the future cannot begin*<sup>13</sup>... Ou seja, a característica essencial de um *horizonte* é o de não o podermos alcançar. Esta posição é essencialmente fenomenológica. Senão vejamos. Para Luhmann, se caracterizamos os processos ou as actividades como algo que começa ou que termina, usamos uma terminologia que pertence ao *presente*. Se usamos tais expressões — diz Luhmann — para nos referirmos a datas passadas (por exemplo, o Império Romano começou a cair), fazemos referência a um «presente passado» ou a um «futuro presente». Este uso interactivo das modalidades temporais é necessário, segundo Luhmann, a uma teoria do *tempo* que o diferencie da *cronologia*. Mas a interactividade pode ser levada

12 Niklas Luhmann, «The future cannot begin: temporal structures in modern society», *Social Research*, n.º 43, 1976, pp. 130-152.

13 *Id.*, *Ibid.*

mais longe ao distinguir-se «futuro presente» de «presentes futuros», ou ao confrontarmos o «futuro dos presentes futuros» com o «futuro dos presentes passados». A postura fenomenológica de Luhmann leva-o a sustentar que todas as interações de formas temporais têm a sua base no presente. Ou, noutras palavras: só a análise fenomenológica pode justificar a selecção de combinações significativas de distintas formas modais de tempo. Quando Luhmann sustenta que «*the future cannot begin*», está a definir um *futuro aberto* como um futuro presente que dá guarida a vários presentes futuros, mutuamente exclusivos.

Esta centralidade fenomenológica do presente ajuda-nos a perceber uma outra conceptualização deste *triângulo temporal* formado por passado, presente e futuro — a de Koselleck quando nos propõe a noção, também ela fenomenológica, de *campo de experiências*. Mas neste caso, o presente dilui-se ou descentra-se para o passado e o futuro.

Seja tomado o passado como um espaço de aglomeração de experiências. Por sua vez, seja tomado o futuro como um horizonte através do qual se abre um novo campo de experiências. Koselleck sugere-nos que a problemática do tempo histórico consiste em sabermos como os «campos de experiência» passados se reflectem nos «horizontes de espera» futuros<sup>14</sup>. Neste quadro de reflexão, Koselleck mostra-nos que os tempos históricos têm temporalidades distintas. Entre 1500 e 1800, por exemplo, o arco temporal entre o «campo de experiência» e o «horizonte de espera» encontrava-se significativamente dilatado. O «horizonte de espera» anulava praticamente o «espaço da experiência». Em contrapartida, os «tempos modernos» vivem sob o signo da «revolução permanente», dando-se uma contracção do tempo que antecipa o futuro para o espaço da experiência. Diferentes eram os tempos das monarquias e estados absolutistas, temerosos das acelerações do tempo e das mudanças por elas originadas, que poderiam pôr termo ao seu domínio. As suas estratégias defensivas procuravam ampliar o «espaço da experiência» através do controlo do «horizonte de espera». De que modo? Prognosticando, prevendo, planificando o futuro por meio de uma concepção naturalista do tempo assente na ideia de que «nada de novo» poderia ocorrer. Os «planos quinquenais» do regime soviético, com Estaline, procuraram também este domínio do tempo, esta previsibilidade do futuro.

Em algumas sociedades, o *campo da experiência* impõe-se sobre o *horizonte de espera*. A História é, neste caso, concebida como «mestra da vida». A consciência histórica é uma forma de melhor enfrentar o futuro, orientando a espera. O pressuposto, como vimos, é o da ciclicidade da História, a possibilidade de repetição das experiências humanas, a sua *transmissão*. Noutras sociedades, a História não é portadora de informações

14 R. Koselleck, *Le Futur Passé. Contribution à la Semantique des Temps Historiques*, Paris, EHESS, 1990.



sobre o futuro, a experiência não ensina, a consciência histórica de nada ou pouco vale. Passado e futuro distanciam-se e o tempo histórico desnaturaliza-se.

Que articulações existirão, então, entre passado e futuro? E que factores sustentarão a mudança histórica? Entre os historiadores não existe consenso sobre quais os factores que mais determinaram ou determinarão a mudança histórica. Tem havido, na realidade, uma apreciável propensão a considerar os factores macroestruturais como os mais importantes. Mas, argumentam outros, que seria da História sem o protagonismo de todos aqueles homens, famílias e grupos sociais que não deveriam reduzir-se à nomenclatura de produtores, mercadores, senhores, escravos... que lhes aplicou o léxico simplificador de alguma historiografia?

Achámos, pois, interessante saber que influência os jovens atribuíam a diferentes *factores na mudança de vida* das pessoas — quer na História mais recente, quer nos próximos 40 anos, até para melhor entendermos as suas representações sobre *passado e futuro* à luz da *teia de correlações de Luhmann* em relação ao tempo. O conjunto de indicadores reunidos permite-nos distinguir várias constelações de factores.

Em primeiro lugar, os *movimentos sociais*, constituídos por impulsões sociais, partindo do povo («toda a gente») ou por «conflitos» e «outros movimentos sociais» de qualquer espécie. Em segundo lugar, teríamos como factores responsáveis da mudança histórica os resultantes de *avanços tecnológicos, filosóficos ou científicos*: «invenções técnicas e mecanização»; «desenvolvimento da ciência e conhecimento»; «filósofos, pensadores e pessoas instruídas». Em terceiro lugar, a mudança histórica surgiria em consequência da intervenção decisiva de *personagens*: «reis, rainhas e outras personagens ilustres»; «fundadores de religiões ou chefes religiosos». Em quarto lugar, teríamos a mudança histórica como efeito de *reformas* ou de *revoluções políticas*. Em quinto lugar, surgiriam os *conflitos armados*. Em sexto lugar, os *interesses económicos* (e de concorrência económica). Em sétimo lugar, os *movimentos demográficos*, expressão de «explosões demográficas» ou de «migrações maciças». Finalmente, a mudança histórica surgiria em consequência de perturbações da *ecologia*: «crises ecológicas» ou «desastres naturais».

Ao serem convidados a reflectir na influência dos factores enunciados na mudança da vida das pessoas na História mais recente, tanto os estudantes portugueses como os seus parceiros europeus parecem privilegiar os avanços do conhecimento (quadro n.º 2). Os factores mais considerados são, com efeito, as «invenções técnicas» (M = 4,39) e a «mecanização e o desenvolvimento da ciência e do conhecimento» (M = 4,29). Aliás, são estes mesmos indicadores os convocados quando lhes é pedido que pensem na influência dos factores na mudança da vida das pessoas nos próximos 40 anos (quadro n.º 3). Deste modo, parece que os jovens são levados a repercutir os factores de desenvolvimento do *futuro* na apreciação desses factores nas mudanças do *passado*.



Quadro 2 Questões relativas à influência de determinados fatores na mudança de vida das pessoas na História mais recente

País	Invenções técnicas e mecanizações	Movim. e conflitos sociais	Reis, rainhas e pers. políticas ilustres	Reformas políticas	Fund. religiosos	Ciência e conhecimentos	Guerras e conflitos armados	Interesses econôm. e comércio	Filosofos, pensadores, pessoas instruídas	Revol. políticas	Explosão demográfica	Crises ecológicas	Desastres naturais	Migrações	Toda a gente
Islândia .....	4,43	3,64	3,37	3,21	3,16	4,32	3,63	3,50	3,35	3,21	3,46	3,68	3,84	3,44	3,80
Noruega .....	4,59	3,57	3,15	3,48	2,90	4,25	3,81	3,44	3,19	3,33	3,62	3,34	3,63	3,46	2,75
Dinamarca .....	4,47	3,54	3,24	3,48	3,28	4,04	3,72	3,48	3,10	3,36	3,44	3,58	3,70	3,46	3,09
Suécia .....	4,52	3,58	2,97	3,60	3,35	4,28	3,72	3,44	3,29	3,46	3,49	3,35	3,71	3,31	2,78
Finlândia .....	4,53	3,36	3,18	3,37	3,11	4,27	3,67	3,29	2,77	3,22	3,27	3,66	3,58	2,95	2,98
Estônia .....	4,30	3,43	3,39	3,59	3,09	4,28	3,63	3,52	3,50	3,37	3,22	3,42	3,67	3,51	3,93
Lituânia .....	4,62	3,63	3,44	3,74	3,30	4,43	3,97	3,54	3,72	3,54	3,58	3,74	3,85	3,54	3,93
Rússia .....	4,29	3,65	3,18	3,64	2,93	4,27	3,84	3,54	3,19	3,60	3,27	3,85	3,28	3,36	3,43
Ucrânia .....	4,06	3,44	3,47	3,31	3,28	4,19	3,54	3,39	3,66	3,54	3,15	3,48	3,57	3,27	3,02
Polónia .....	4,15	3,64	3,53	3,65	3,24	4,20	3,91	3,47	3,46	3,51	3,39	3,45	3,24	3,30	3,19
Hungria .....	3,85	3,75	3,50	3,64	3,11	4,05	4,15	3,61	3,16	3,74	3,22	3,02	2,80	3,43	3,08
Rep. Checa .....	4,56	3,72	3,50	3,80	3,51	4,42	3,54	3,34	3,80	3,56	3,25	3,30	2,98	3,24	4,03
Eslôvenia .....	4,10	3,18	2,95	3,27	3,09	3,98	3,53	3,25	3,50	3,18	2,95	3,25	3,39	3,14	3,63
Cróacia .....	4,33	3,33	2,88	3,32	3,48	4,34	3,10	3,35	3,83	3,12	3,47	3,12	3,16	3,24	3,29
Bulgária .....	4,14	3,48	3,15	3,80	3,33	4,38	3,62	3,67	3,66	3,42	3,32	3,46	3,34	3,36	2,96
Grécia .....	4,65	3,77	3,47	3,88	3,57	4,58	3,66	3,60	3,50	3,45	3,96	4,11	3,85	3,57	3,51
Turquia .....	4,48	3,83	3,57	3,67	3,68	4,47	3,73	3,66	3,62	3,61	3,64	3,58	3,38	3,63	2,91
Israel .....	4,57	4,02	3,33	3,40	3,59	4,46	3,53	3,35	3,52	3,52	3,14	3,13	3,28	3,24	3,04
Israel-Árabe .....	4,23	3,52	3,49	3,61	3,27	4,30	3,34	3,51	3,79	3,54	3,26	3,29	3,28	3,31	2,96
Palestina .....	3,92	3,41	3,38	3,32	3,30	3,89	3,51	3,49	3,40	3,47	3,54	3,42	3,41	3,52	3,13
Portugal .....	4,23	3,62	3,14	3,50	3,12	4,26	3,50	3,50	3,55	3,47	3,60	3,45	3,54	3,40	3,55
Espanha .....	4,55	3,82	3,36	3,76	3,03	4,43	3,61	3,62	3,43	3,41	3,56	3,58	3,66	3,50	3,88
Itália .....	4,35	3,48	2,70	3,56	2,88	4,17	3,39	3,24	3,17	3,37	3,34	2,96	3,10	3,36	2,76
Tirol Sul .....	4,56	3,72	3,06	3,67	2,98	4,25	3,66	3,20	3,20	3,47	3,50	3,53	3,54	3,38	3,04
Alemanha .....	4,58	3,69	3,11	3,51	2,98	4,29	3,78	3,25	3,28	3,56	3,69	3,98	3,91	3,25	3,10
Bélgica-Fl. .....	4,52	3,69	3,54	3,66	3,34	4,34	3,71	3,46	3,39	3,48	3,39	3,31	3,38	3,57	3,67
Inglat./Gales .....	4,51	3,69	3,42	3,32	3,13	4,27	3,80	3,26	3,15	3,22	3,57	3,68	3,32	2,79	3,68
Escócia .....	4,62	3,79	3,43	3,31	3,00	4,39	4,00	3,32	3,37	3,28	3,71	3,75	3,69	3,46	2,85
França .....	4,42	3,61	2,75	3,41	2,76	4,23	3,46	3,16	3,16	3,26	3,08	2,77	3,13	3,22	2,84
Média .....	4,39	3,61	3,25	3,55	3,20	4,29	3,66	3,43	3,40	3,44	3,43	3,49	3,48	3,37	3,26

Os jovens portugueses tendem a valorizar menos que os jovens europeus (em média considerados) as «invenções técnicas e a mecanização», mas também a influência de «reis, rainhas e personagens politicamente ilustres», as «guerras e conflitos armados» e as «crises ecológicas» (que não os «desastres naturais»).

As influências menos consideradas pelos jovens europeus são as que radicam no papel de alguns personagens históricos: «reis, personagens ilustres» ( $M = 3,25$ ) e «fundadores de religiões ou chefes religiosos» ( $M = 3,20$ ). Às «pessoas, em geral», também não atribuem grande relevância ( $M = 3,26$ ). Em contrapartida, os «movimentos e conflitos sociais» são um pouco mais valorizados na mudança histórica ( $M = 3,61$ ), ligeiramente acima da influência de «filósofos, pensadores e pessoas instruídas» ( $M = 3,40$ ). Os «movimentos e conflitos sociais» são especialmente valorizados em Israel e na Turquia, mas também em Espanha, cujos jovens, provavelmente, não deixarão de revelar uma consciência histórica sobre as causas e efeitos da guerra civil. Por outro lado, os «reis, rainhas e personagens ilustres» têm a máxima valorização entre jovens britânicos (Inglaterra/Gales e Escócia), belgas, turcos, húngaros e checos.

Dentre os factores políticos, os jovens europeus valorizam mais as «reformas políticas» ( $M = 3,55$ ) do que as «revoluções políticas» ( $M = 3,44$ ). A via *reformista* é mais escolhida por jovens de Espanha, Grécia, Bulgária, Checoslováquia e Lituânia, enquanto a via *revolucionária* («revoluções políticas») colhe uma valorização mais sustentada por jovens de alguns países «pós-socialistas» do Leste europeu, mas também entre jovens da região árabe (Israel Árabe, Turquia e Israel) e alemães. Os jovens portugueses tendem a colocar em pé de igualdade a influência das reformas e revoluções políticas no curso da vida das pessoas. As «guerras e conflitos armados» têm maior valorização entre os jovens europeus ( $M = 3,66$ ) que entre os portugueses (3,50). Entre aqueles destacam-se jovens de alguns países «pós-socialistas» (Lituânia, Rússia, Polónia e Hungria), mas também da Noruega e Grã-Bretanha.

Quais os jovens que atribuem maior importância aos «interesses económicos» e à «concorrência económica» no curso da vida das pessoas, na História mais recente? Os dos países que mais recentemente se abriram ao capitalismo ou aqueles que com este sistema já convivem há mais tempo? A tendência vai no sentido de serem os jovens de alguns países «pós-socialistas» a valorizarem mais este factor: Hungria, Bulgária, Lituânia, Rússia. Contudo, em alguns países mediterrânicos (Turquia, Portugal, Espanha e Grécia) é também reconhecida a importância deste factor na mudança da vida das pessoas, no período mais recente da História.

Os *factores demográficos* também têm tido, segundo os jovens europeus, uma certa influência sobre a História recente: um pouco mais a «explosão demográfica» ( $M = 3,43$ ) do que as «migrações maciças» ( $M = 3,37$ ).



**Quadro 3** Questões relativas à influência de determinados factores na mudança de vida das pessoas na História, nos próximos 40 anos

País	Invenções técnicas e novas nações	Movim. e conflitos sociais	Reis, rainhas e pers. políticas ilustres	Reformas políticas	Fund. de religiões e pers. religiosas	Ciência e conhecimentos	Guerras e conflitos armados	Interesses económ. e econ. comércio	Filosofos, pensadores, pessoas instruídas	Revol. políticas	Explosão demográfica	Crises ecológicas	Desastres naturais	Migrações massivas	Toda a gente
Islândia	4.21	3.37	2.84	3.00	2.58	4.24	3.54	3.43	3.17	2.99	3.42	4.01	3.83	3.28	3.65
Noruega	4.22	3.26	2.75	3.21	2.55	4.08	3.66	3.48	2.89	3.03	3.70	3.52	3.79	3.25	2.76
Dinamarca	4.33	3.27	2.67	3.20	2.68	3.98	3.62	3.55	2.80	3.09	3.55	3.58	3.79	3.33	3.02
Suécia	4.29	3.28	2.32	3.25	2.37	4.25	3.52	3.62	2.74	3.13	3.62	3.58	3.84	2.93	2.72
Finlândia	4.23	3.13	2.66	3.07	2.40	4.17	3.53	3.33	2.53	2.80	3.52	4.10	3.87	2.62	3.00
Estónia	4.07	3.35	2.93	3.45	2.72	4.15	3.56	3.37	3.26	3.13	3.22	3.60	3.82	3.44	3.91
Lituânia	4.36	3.39	2.78	3.47	2.75	4.24	3.78	3.50	3.51	3.25	3.57	3.96	4.00	3.46	3.85
Rússia	4.00	3.42	2.53	3.45	2.53	4.08	3.66	3.46	2.96	3.16	3.23	4.05	3.26	3.10	3.33
Ucrânia	4.09	3.42	2.87	3.33	3.04	4.22	3.40	3.56	3.61	3.19	3.18	3.76	3.72	3.20	3.13
Polónia	4.14	3.57	3.44	3.51	3.04	4.20	3.84	3.52	3.37	3.43	3.56	3.74	3.48	3.28	3.21
Hungria	3.94	3.62	2.60	3.40	2.46	3.96	4.05	3.74	3.01	3.44	3.55	3.45	3.25	2.91	3.15
Rep. Checa	4.26	3.47	2.37	3.36	2.55	4.32	3.34	3.52	3.52	3.29	3.40	3.87	3.23	3.14	3.87
Eslóvenia	3.98	3.16	2.20	2.91	2.75	4.04	3.42	3.24	3.43	3.00	2.94	3.58	3.60	3.07	3.70
Croácia	4.19	3.41	2.27	2.99	2.97	4.27	3.33	3.44	3.62	2.91	3.54	3.52	3.43	3.26	3.26
Bulgária	4.01	3.32	2.38	3.51	2.82	4.30	3.50	3.72	3.30	3.12	3.24	3.97	3.66	3.28	2.98
Grecia	4.52	3.56	2.80	3.53	3.12	4.47	3.68	3.79	2.96	3.27	4.02	4.18	3.93	3.28	3.45
Turquia	4.39	3.74	3.24	3.34	3.29	4.34	3.68	3.79	3.40	3.41	3.81	3.76	3.43	3.36	2.86
Israel	4.38	3.58	2.67	3.12	2.94	4.36	3.47	3.46	3.09	3.38	3.53	3.54	3.52	3.07	3.11
Israel-Árabe	4.22	3.56	3.36	3.66	3.12	4.39	3.35	3.64	3.82	3.46	3.36	3.48	3.42	3.27	2.99
Palestina	4.02	3.52	3.37	3.39	3.19	4.13	3.61	3.69	3.43	3.45	3.61	3.59	3.48	3.51	3.11
Portugal	4.14	3.47	2.46	3.25	2.74	4.29	3.39	3.60	3.31	3.33	3.49	3.60	3.69	3.31	3.57
Espanha	4.31	3.57	2.84	3.44	2.49	4.28	3.54	3.56	3.08	3.26	3.29	3.71	3.85	3.33	3.74
Itália	4.17	3.34	2.11	3.39	2.33	4.17	3.18	3.35	2.77	3.26	3.24	3.35	3.28	3.18	2.61
Tirol Sul	4.31	3.47	2.34	3.36	2.36	4.18	3.61	3.27	2.73	3.33	3.75	3.94	3.77	3.19	2.95
Alemanha	4.41	3.58	2.33	3.20	2.42	4.30	3.73	3.22	2.83	3.21	3.75	4.26	4.07	3.01	3.09
Bélgica-Fl.	4.35	3.48	2.98	3.32	2.52	4.20	3.68	3.65	2.91	3.29	3.43	3.82	3.72	3.66	3.52
Inglat/Gales	4.45	3.52	2.98	3.20	2.73	4.25	3.64	3.29	3.00	3.15	3.66	3.80	3.66	3.30	2.85
Escócia	4.44	3.58	2.82	3.11	2.58	4.38	3.75	3.38	3.08	3.10	3.62	3.95	3.86	3.39	2.89
França	4.15	3.33	2.06	3.12	2.14	4.16	3.18	3.38	2.66	2.94	3.00	3.22	3.18	3.08	2.82
Média	4.23	3.45	2.66	3.30	2.70	4.22	3.57	3.51	3.12	3.20	3.49	3.76	3.64	3.21	3.23



Finalmente, em relação aos factores ecológicos, os jovens europeus ponderam, de modo semelhante, as «crises ecológicas ( $M = 3,49$ ) e os «desastres naturais» ( $M = 3,48$ ). As primeiras são sobretudo enfatizadas por jovens gregos, alemães e russos; os segundos continuam a ser valorizados por gregos e alemães, mas também por húngaros. Os jovens portugueses tendem a atribuir maior importância aos «desastres naturais» ( $M = 3,54$ ) do que às «crises ecológicas» ( $M = 3,45$ ).

Retendo os mesmos factores, perguntámos depois aos jovens quais eram os que eles achavam poder ter mais influência na mudança de vida das pessoas, nos próximos 40 anos (quadro n.º 3). Limitou-se o futuro à distância de 40 anos para permitir aos jovens que jogassem com as suas expectativas pessoais na previsibilidade desse futuro.

Como já tinha acontecido em relação à avaliação dos factores com mais influência no *passado recente*, também na avaliação do *futuro próximo* os jovens europeus tendem a valorizar sobretudo, e de modo semelhante, as «invenções técnicas e mecanização» ( $M = 4,23$ ) e o «desenvolvimento do conhecimento e da ciência» ( $M = 4,22$ ). De destacar o facto de os jovens britânicos, cujos antepassados viram a Revolução Industrial nascer, serem precisamente dos que mais valorizam as «invenções técnicas e mecanização» no *futuro próximo*. Os jovens portugueses tendem a atribuir uma ligeira maior importância a este factor (4,29) em comparação com a média dos jovens europeus. Os factores menos valorizados pelos jovens europeus são, em contrapartida, os que tendem a pôr em relevo o papel de alguns personagens históricos: «reis, rainhas e personagens politicamente ilustres» ( $M = 2,62$ ) e «fundadores de religiões e chefes religiosos» ( $M = 2,70$ ). No entanto, para os jovens portugueses a relevância dos primeiros ( $M = 2,46$ ) é bem inferior à dos segundos ( $M = 2,74$ ).

Aos professores de História (com excepção dos da Croácia) foi colocada a mesma questão que aos seus alunos. Como estes, também os professores valorizam sobretudo as «invenções técnicas e mecanização» e o «desenvolvimento da ciência e da tecnologia», tanto na história mais recente como nos próximos 40 anos (quadros n.ºs 4 e 5). Ou seja, neste caso, os alunos tendem a reproduzir, *grosso modo*, a valoração que os seus professores dão relativamente à influência de alguns factores na mudança de vida das pessoas.

Em relação a Portugal, uma observação mais pormenorizada leva-nos a constatar que, em relação à História mais recente, os professores tendem a valorizar mais que os seus alunos quase todos os factores considerados, com excepção dos seguintes: «reis, rainhas e personagens politicamente ilustres», «crises ecológicas», «desastres naturais» e «toda a gente» (gráfico n.º 1).

Quanto à História dos próximos 40 anos (gráfico n.º 2), professores e alunos portugueses são unânimes numa maior desvalorização do papel dos «reis, rainhas e personagens politicamente ilustres». Factor igualmente desvalorizado — nomeadamente pelos estudantes — é o dos «fundadores de

**Quadro 4** Questões relativas à influência de determinados factores na mudança de vida das pessoas na História mais recente, na opinião dos professores

País	Invenções técnicas e mecenazões	Movim. e conflitos sociais	Reis. e pers. políticas	Reformas políticas	Fund. de religiões/chefes religiosos	Guerras e conflitos armados	Interesses económ. e comércio	Filosofos, pensadores, pessoas instruídas	Revol. políticas	Explosão demográfica	Crises ecológicas	Desastres naturais	Migrações maciças	Toda a gente
Islândia .....	4,72	4,47	3,28	3,83	3,66	4,55	4,17	4,00	3,38	3,74	3,36	3,32	3,57	3,09
Noruega .....	4,73	4,24	2,76	3,84	3,06	4,30	3,93	3,91	3,02	3,65	3,80	3,07	3,45	2,33
Dinamarca .....	4,47	4,30	3,09	3,77	3,52	4,12	3,84	4,05	2,88	3,69	3,72	2,65	3,14	3,29
Suécia .....	4,53	4,30	3,03	4,00	3,37	4,00	4,07	4,00	3,14	4,03	3,40	2,80	3,63	3,22
Finlândia .....	4,68	4,02	2,94	3,55	3,47	4,40	3,96	3,72	2,89	3,64	3,79	3,13	3,67	2,64
Estónia .....	4,58	4,08	3,52	3,82	3,58	4,46	4,00	3,74	3,57	4,02	3,42	3,67	3,10	3,73
Lituânia .....	4,65	3,93	3,47	3,46	3,14	4,35	3,86	3,73	3,16	3,84	3,03	3,27	2,99	3,51
Rússia .....	3,93	3,85	3,09	3,29	2,73	3,73	3,72	3,82	2,96	3,60	3,20	3,32	2,49	3,00
Ucrânia .....	4,26	4,06	3,58	3,60	3,26	4,21	3,79	3,92	3,35	3,81	2,96	3,77	3,23	3,64
Polónia .....	4,44	4,37	4,16	4,41	3,59	3,89	3,90	4,05	3,08	4,40	2,73	2,24	3,40	1,75
Hungria .....	4,21	3,90	3,24	3,52	3,34	4,31	4,07	4,14	3,10	4,03	3,45	2,86	3,48	2,58
Rep. Checa .....	4,38	3,96	3,44	3,78	3,56	4,33	4,16	3,67	3,47	4,00	3,45	2,67	3,25	3,51
Eslóvenia .....	4,72	4,29	3,45	3,84	3,83	4,32	4,13	3,87	3,33	3,94	3,77	3,50	3,41	3,24
Croácia .....	4,55	3,96	3,22	3,80	3,08	4,59	3,76	4,33	3,53	3,90	3,51	2,69	3,27	2,73
Bulgária .....	4,71	4,62	3,15	4,15	3,70	4,69	4,21	4,60	3,60	4,11	4,02	3,53	3,78	3,62
Grecia .....	4,69	4,31	3,77	4,15	4,00	4,74	3,80	4,18	3,88	4,14	3,63	3,43	3,06	2,17
Turquia .....	4,60	4,45	3,90	4,05	4,18	4,50	4,35	4,05	3,65	4,31	3,83	3,30	3,45	3,83
Israel-Árabe .....	4,88	4,38	3,50	4,13	4,13	4,50	4,13	4,38	4,25	4,38	3,88	3,38	3,25	2,00
Palestina .....	4,16	4,06	3,72	3,78	3,53	4,13	4,00	4,03	3,56	4,03	3,91	3,66	3,50	3,84
Portugal .....	4,71	4,42	3,04	3,87	3,47	4,62	4,15	4,33	3,67	4,19	4,12	3,31	3,10	3,52
Espanha .....	4,45	4,00	2,56	3,73	2,70	4,40	3,50	4,10	3,10	3,40	3,90	3,20	2,40	3,00
Itália .....	4,57	4,07	2,67	3,64	2,96	4,31	3,75	4,22	2,84	3,54	3,58	2,88	3,72	2,31
Irão Sul .....	4,66	4,12	2,87	3,62	3,24	4,41	3,59	4,10	2,85	3,85	2,97	2,79	3,59	2,43
Alemanha .....	4,79	4,33	3,27	3,80	3,35	4,31	4,00	3,98	3,04	3,96	3,78	3,56	3,01	3,40
Bélgica-Fl. ....	4,55	4,55	3,86	3,86	3,86	4,50	3,91	4,41	3,55	3,41	3,68	3,00	2,50	3,73
Inglat./Gales .....	4,70	4,27	3,43	4,05	3,51	4,41	4,30	3,92	3,14	3,86	4,03	3,16	2,86	3,46
Escócia .....	4,90	4,50	3,20	3,70	2,80	4,60	4,10	4,10	3,00	3,70	4,00	3,20	2,80	2,90
Frância .....	4,64	4,28	3,08	3,58	3,55	4,18	3,98	3,93	3,28	3,85	3,74	2,45	2,10	3,62
Média .....	4,55	4,20	3,29	3,78	3,40	4,32	3,96	4,02	3,25	3,89	3,58	3,24	2,89	3,49



**Quadro 5** Questões relativas à influência de determinados factores na mudança de vida das pessoas na História nos próximos 40 anos, na opinião dos professores

País	Invenções técnicas e mecanizações	Movim. e conflitos sociais	Reis, rainhas e pers. políticas ilustres	Reformas políticas	Fund. de religiões/árbitros religiosos	Ciência e conhecimentos	Guerras e conflitos armados	Interesses económ. e comércio	Filosóficos, pensadores, pessoas instruídas	Revol. políticas	Explosão demográfica	Crises ecológicas	Desastres naturais	Migrações	Toda a gente
Islândia .....	4,22	3,46	2,26	3,09	2,43	4,33	3,43	3,89	2,65	2,63	3,11	4,09	3,02	2,70	3,11
Noruega .....	4,00	3,73	2,06	3,18	2,47	3,95	3,58	3,93	2,35	2,87	3,89	4,02	3,36	3,56	2,33
Dinamarca .....	4,31	3,56	2,12	3,20	2,60	3,85	3,43	4,14	2,55	2,95	4,29	4,24	2,76	3,67	3,05
Suécia .....	4,40	4,17	2,07	3,33	2,37	3,97	3,73	4,33	2,53	3,17	4,17	4,27	3,20	3,67	3,13
Finlândia .....	3,77	3,68	2,26	2,85	2,70	3,87	3,57	3,83	2,51	2,91	4,19	4,34	3,53	3,63	2,47
Estónia .....	4,04	3,69	2,84	3,36	2,60	4,24	3,47	4,02	2,92	3,10	3,59	4,04	3,12	3,59	3,58
Lituânia .....	4,10	3,27	2,60	3,24	2,40	3,97	3,60	4,00	2,81	2,94	3,31	4,00	3,10	2,83	3,36
Rússia .....	3,79	3,52	2,54	3,21	2,81	3,88	3,42	3,52	2,78	3,09	3,52	3,62	2,84	2,92	3,15
Ucrânia .....	4,21	3,79	3,20	3,72	3,25	4,17	3,45	4,25	3,49	3,45	3,43	4,30	3,60	3,30	2,91
Polónia .....	3,76	3,75	3,43	4,32	2,63	4,06	4,52	4,33	2,46	2,89	2,90	3,19	2,65	2,37	1,70
Hungria .....	4,07	3,62	2,48	3,41	2,24	4,24	3,59	4,24	2,76	2,93	4,14	4,00	2,97	2,97	2,52
Rep. Checa .....	3,84	3,67	2,56	3,42	2,29	4,13	3,78	3,89	3,09	3,14	3,89	4,36	3,09	3,49	3,50
Eslovénia .....	4,42	3,87	2,13	3,03	2,47	4,47	3,93	3,97	2,90	3,23	3,70	4,16	3,52	3,47	3,12
Não existem dados disponíveis para os professores da Croácia															
Croácia .....	4,14	3,40	2,37	3,73	2,31	4,31	3,39	4,42	3,12	3,04	3,67	3,84	2,98	3,36	2,76
Bulgária .....	4,46	3,78	2,16	3,59	2,35	4,36	3,56	4,55	2,60	3,22	3,95	4,40	3,71	3,16	3,59
Grécia .....	4,51	3,97	3,41	3,63	2,94	4,63	3,40	4,11	3,37	3,17	3,60	3,51	2,80	3,26	2,71
Turquia .....	4,40	3,73	2,90	3,41	3,05	4,33	3,80	4,08	3,15	6,63	4,03	3,93	3,60	3,28	3,19
Israel .....	4,75	3,63	2,88	3,13	3,00	4,50	3,88	4,50	2,63	3,63	4,13	4,25	3,25	3,50	2,83
Israel-Árabe .....	3,90	3,65	3,30	3,50	3,19	3,84	3,74	4,03	3,42	3,52	3,71	3,65	3,29	3,68	2,61
Palestina .....	4,56	4,29	2,33	3,69	2,98	4,58	4,12	4,59	3,24	3,73	4,17	4,33	3,55	3,56	3,56
Portugal .....	4,50	3,25	2,18	3,17	1,91	4,36	3,09	4,27	2,82	2,73	4,09	3,55	3,18	3,64	4,22
Espanha .....	4,31	3,86	1,98	3,39	2,21	4,20	3,24	4,12	2,45	3,14	3,52	3,68	2,95	3,66	2,00
Itália .....	4,10	4,03	2,11	2,95	2,16	4,00	3,55	4,26	2,30	2,92	4,15	4,28	3,40	4,10	2,24
Países Baixos .....	4,23	4,04	2,07	3,12	2,16	4,09	3,43	4,01	2,26	3,13	4,00	4,27	3,34	3,70	2,47
Alemanha .....	4,27	3,68	3,14	3,23	2,55	4,00	3,27	3,95	3,23	3,14	3,32	3,45	2,59	3,73	2,72
Bélgica-Fl. ....	4,54	3,57	2,38	3,03	2,22	4,05	3,33	3,89	2,05	2,95	3,73	3,78	2,73	2,84	2,27
Inglaterra .....	4,90	4,00	2,50	3,00	2,20	4,30	3,50	3,80	2,30	3,00	3,30	3,70	3,00	2,50	2,20
Escócia .....	4,45	3,41	1,97	2,84	2,85	3,95	3,54	4,10	2,73	2,90	3,88	3,38	2,54	3,33	1,97
Frância .....															
Média .....	4,18	3,72	2,48	3,35	2,55	4,14	3,59	4,09	2,75	3,10	3,73	3,97	3,14	3,32	2,81

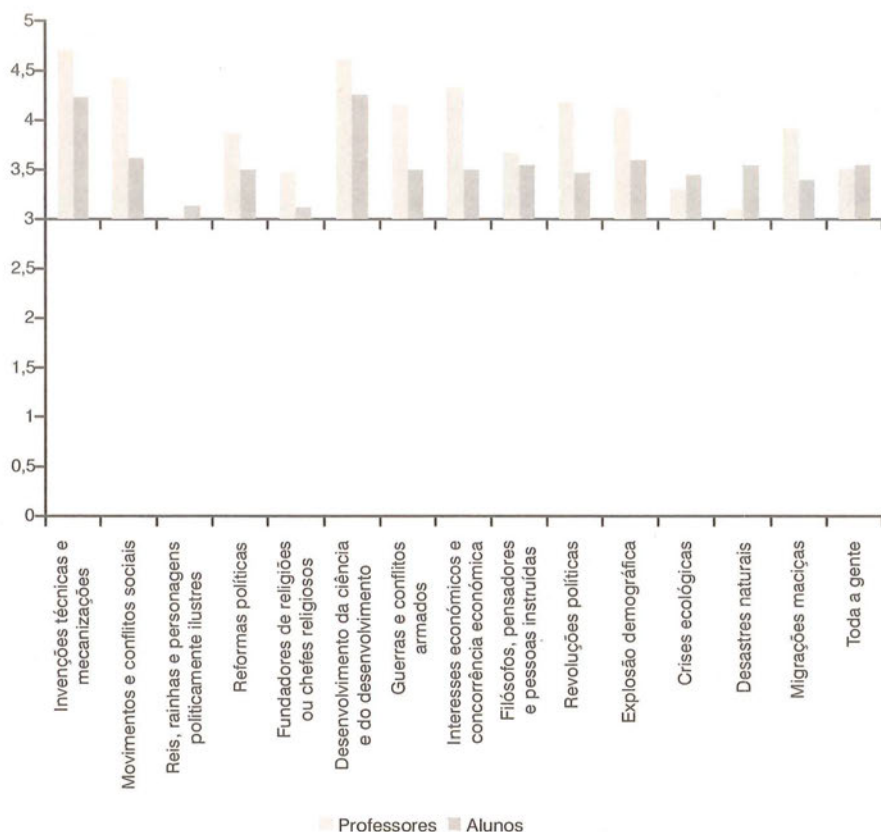


religiões ou chefes religiosos». Também na História futura, os jovens portugueses valorizam mais que os professores os «desastres naturais» — que não as «crises ecológicas». A maior discordância entre estudantes e professores radica na maior importância que estes últimos atribuem aos «movimentos e conflitos sociais», por um lado, e aos «interesses económicos e concorrência económica», por outro.

Esperávamos que a diferença entre o peso dos factores na mudança histórica entre a *experiência passada* (História recente) e a *espera* (História futura) fosse mais acentuada entre os estudantes do que entre os professores. Isto porque, por um efeito de idade, considerávamos que, para os professores, as esperas tenderiam a aparecer mais sintonizadas com as experiências. A mudança seria então relativamente neutralizada. O mais alargado arco de tempo vivido (passado) pelos professores não os leva a uma confrontação conflituosa entre o «futuro dos presentes futuros» e o «futuro dos presentes passados». No entanto, quer professores quer alunos tendem a projectar no futuro alguns factores de mudança do passado. Como quer que seja, se é verdade que da mesma forma que cada época mantém relações diferentes com o passado e o futuro, também diferentes gerações — aqui representadas por professores e alunos — constroem representações de ritmos históricos diferenciados; também é verdade que, por vezes, essas representações convergem, sugerindo — como os dados o demonstram — que o ensino reproduz determinadas formas sociais de apreensão da História, embora a relação inversa também seja uma realidade.

Finalmente, considerando os dados no cômputo europeu, a similaridade entre professores e estudantes no que respeita à valorização dos factores de mudança no futuro é mais evidente que a similaridade das suas representações em relação ao passado. Porque será então que o passado é mais diferenciadamente representado por estudantes e professores? É admissível que os professores de História revelem uma consciência histórica em que pulsem, mais vincadamente, as «diferenciações sistémicas» de um passado recente que melhor conhecem: pela actividade que exercem (professores de História) e pelos «campos de experiência» subjectiva que têm desse passado. Neste caso, o passado surge-lhes como um horizonte temporal do presente — passado aberto, passado presente.

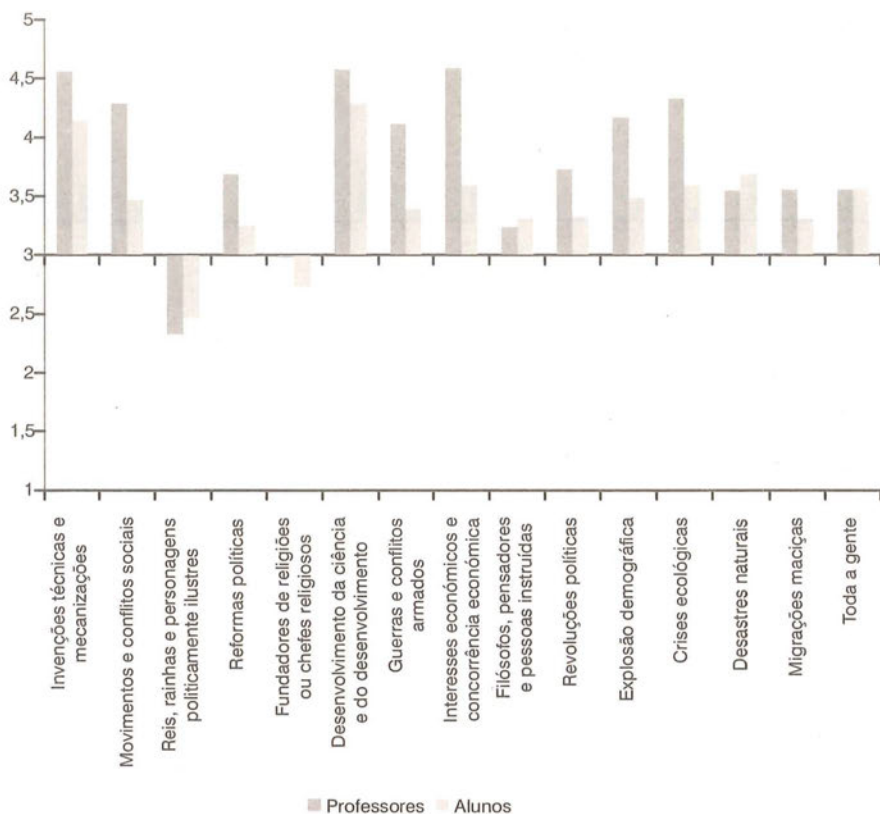
É bem possível que a consideração de um arco temporal não muito dilatado em relação ao futuro (mais ou menos 40 anos) tenha levado estudantes e professores de História a projectarem nesse futuro próximo — qual sombra do presente — os factores de mudança que mais valorizam ao considerarem o passado. Neste caso, o horizonte temporal do presente torna-se ainda mais difícil de alcançar, uma vez que os factores que o definiriam são justamente aqueles que serviram para matizar as mudanças do passado que o fizeram convergir no presente. Ou seja, na consciência histórica de estudantes e professores de História o presente parece fluir na direcção de um futuro presente e de um presente passado.



**Gráfico 1** Questões relativas à influência de determinados factores na mudança de vida das pessoas na História mais recente, na opinião dos professores e alunos portugueses

## 6 Representações de épocas

A consciência histórica não se refere apenas a marcadores culturais que aguçam a História, tornando-a tendencialmente uniforme para uma dada geração. A consciência histórica transporta também um sentido de continuidade por parte de gerações sucessivas de uma dada unidade cultural, com identidade própria, e comporta ainda memórias partilhadas sobre determinados acontecimentos do passado que dão força simbólica a essa unidade cultural — memórias e reminiscências que se projectam no futuro, através da forma como cada geração olha o destino colectivo da unidade cultural que caracteriza a sua comunidade. É este sentido de continuidade, é esta memória partilhada de destinos colectivos que caracterizam também a consciência histórica.



**Gráfico 2** Questões relativas à influência de determinados factores na mudança de vida das pessoas nos próximos 40 anos, segundo os professores e alunos portugueses

O passado surge como memória, consciência. Por outro lado, o tempo corre, transcorre. E é nesse transcorrer que os tempos presentes se vão encavalitando nos tempos passados, de tal forma que o que se passa deriva, em certa medida, do que se passou. Assim sendo, qual a possibilidade de o presente vir a transcender o passado e, ao mesmo tempo, permanecer-lhe fiel? Em que medida o princípio da mudança se baseia no da continuidade? Será que o que predomina na mudança é a persistência do passado?

Como vimos no capítulo anterior, para Koselleck a *experiência* é o passado actual reportado a um conjunto de acontecimentos que podem ser rememorados quer através de uma elaboração racional, quer através de comportamentos e atitudes emocionais ou inconscientes. Independentemente da sua natureza, são esses acontecimentos que formam a «consciência histórica». Os *horizontes de espera* são o futuro actualizado no presente. Jogam um sentimento de esperança, expectativas, temores, anseios, desejos, inquietações.



Como é que os jovens interiorizam e vivem esta tensão entre *experiência* e *espera*? A hipótese de partida é a de que as representações da História e a própria «consciência histórica» modelam os horizontes de espera. O possível é deduzível dos campos de experiência. Seja tomado um *horizonte temporal* de 80 anos: 40 voltados para o passado e outros tantos para o futuro. Por horizonte temporal de uma sociedade entendemos a sua capacidade de se representar no futuro<sup>15</sup>. Terão os jovens capacidade de projectar esse horizonte temporal? E em que medida as representações do passado são construídas a partir das representações do futuro?

Para aferir estas representações, pedimos aos jovens que nos dissessem com que grau de probabilidade pensavam eles que a vida era, nos seus países, há 40 anos e como é que seria daqui a 40 anos. Com os mesmos indicadores, perguntávamos ainda como é que eles imaginavam o futuro da Europa daqui a 40 anos. O objectivo era o de averiguar se veriam o futuro dos seus países muito diferente do da Europa. Como indicadores de representação destas distintas épocas, seleccionámos indicadores de sentido *positivo* («vida pacífica», «próspera/rica», «democrática») e outros de sentido *negativo* («vida sobrepovoada», «explorada por um Estado estrangeiro», «poluída», «agitada por conflitos entre ricos e pobres», ou por «conflitos entre grupos étnicos»).

Sendo o passado uma reconstrução, é interessante ver como os jovens o constroem a partir do presente. Da mesma forma, é interessante ver como, a partir do presente, projectam o futuro. De facto, na estreiteza do presente, há um espaço de fluência de correntes de mudança, tanto a montante como a jusante desse presente. O passado, como o futuro, é permanentemente reconstruído pelo presente. Daí que não haja uma história definitiva do passado, uma vez que cada geração a reescreve. Ainda que os dados históricos confirmem uma certa uniformidade às histórias que contam, na verdade os dados não nos são dados; pelo contrário, são construídos, inventados, interpretados. O significado dos «dados» depende da estrutura da História tal como cada geração a escreve. Os dados são abstracções da realidade — apenas se tornam «acontecimentos» pelo labor interpretativo.

Nas avaliações interpretativas dos jovens europeus, a vida nos respectivos países há 40 anos (quadro n.º 6) era sobretudo dominada por «conflitos entre ricos e pobres» (M = 2,97). Os jovens portugueses tendem — mais que a média dos jovens europeus em relação aos seus respectivos países — a considerar Portugal um país «sobrepovoado», «democrático» (!), agitado por conflitos entre «ricos e pobres» e «grupos étnicos». Como interpretar esta representação singular de Portugal recente na consciência histórica dos jovens portugueses? Provavelmente, a ideia de que há 40 anos Portugal era um país «sobrepovoado» pode derivar da constatação

15 Roger Sue, *Temps et Ordre Social*, Paris, PUF, 1994, p. 15.

do progressivo envelhecimento da população portuguesa e da veiculação pelos *media* — normalmente em tom alarmista — de que a população portuguesa está diminuindo. Ou, então, terão uma ideia (mais ou menos vaga) de que Portugal foi, nesses anos, um país de emigração, com «gente a mais».

Mais difícil de interpretar é a ideia, entre alguns jovens portugueses, de que Portugal era, há 40 anos, um país «democrático». Esta representação, como seria de esperar, é dominante nos jovens das velhas democracias escandinavas e na Grã-Bretanha. Mas estranha-se que os jovens portugueses — ao contrário dos espanhóis da velha Espanha de Franco e de jovens de alguns países «pós-socialistas» — não se revelem críticos em relação ao regime deposto em 25 de Abril. No fundo, a «Revolução de Abril» foi apenas há cerca de 25 anos. Há 40 anos, ainda nem sequer tínhamos chegado à «Primavera marcelista». Será que, para os jovens portugueses, o derrube do velho regime salazarista ecoa, nas suas memórias históricas, como um acontecimento de um passado mais longínquo do que na realidade se encontra? Se assim não é, que compreensão fazem os jovens portugueses do que representa a *democracia* ou do que significou o salazarismo? Estaremos perante uma falta de consciência histórica? De incompreensão de conceitos? De desconhecimento histórico? De tudo um pouco? Como quer que seja, a distância temporal que separa o presente do passado é uma «possibilidade positiva e produtiva dada à compreensão»,<sup>16</sup> na esteira de um projecto hermenêutico que tem por ambição fomentar uma intermediação entre a familiaridade e a estranheza que o passado constitui.

A acentuação, por parte dos jovens portugueses, dos conflitos sociais e étnicos compreende-se um pouco melhor: a própria Revolução de Abril pode ser interpretada como expressão de conflitos sociais quando, muitas vezes, ela é caracterizada como uma revolução do «povo», dos «trabalhadores», dos «oprimidos», dos «explorados». Em relação aos conflitos étnicos, é possível que alguns jovens portugueses tenham pensado na guerra colonial como «efeito» desses mesmos conflitos.

Voltando a apreciar os dados a nível europeu, constatamos que a falta de *paz* é sobretudo reconhecida pelos jovens israelitas — provavelmente terão bem presente a guerra do Suez. Os jovens de grande parte dos países «pós-socialistas» — na órbita da Rússia — são os que, há 40 anos, mais se sentiam «explorados por um Estado estrangeiro», o mesmo acontecendo com os da Palestina e Israel Árabe. Previsivelmente, os jovens russos são os que — a larga distância — mais rejeitam esta imagem.

O crescente desenvolvimento da maior parte das economias europeias levará os jovens a não acentuarem muito a prosperidade e riqueza dos seus países há 40 anos ( $M = 2,48$ ). No entanto, a imagem colhe alguma adesão

16 Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil, 1976, p. 137.



**Quadro 6** Questões relativas à vida no país há 40 anos

País	Pacífica	Sobre-povoada	Explorada por um Estado estrangeiro	Próspera e rica	Democrática	Poluída	Agitada por conflitos entre ricos e pobres	Agitada por conflitos entre grupos étnicos
Islândia .....	3,33	1,71	2,81	2,29	3,64	1,96	2,66	2,50
Noruega .....	3,30	1,86	2,35	2,59	3,41	2,55	2,60	2,58
Dinamarca .....	3,28	2,41	2,51	2,80	3,42	2,98	3,13	2,80
Suécia .....	3,51	2,11	2,15	2,96	3,33	2,47	2,45	2,25
Finlândia .....	3,36	1,91	2,95	2,53	3,04	1,97	3,14	3,07
Estónia .....	2,63	2,30	3,69	2,20	2,35	2,49	2,58	2,74
Lituânia .....	3,02	2,11	4,07	2,34	2,11	2,79	2,72	2,88
Rússia .....	3,23	2,45	1,79	2,78	2,16	2,61	2,18	2,32
Ucrânia .....	3,09	2,71	2,81	2,59	2,43	2,58	2,92	2,90
Polónia .....	2,61	2,66	3,36	2,55	2,62	2,63	3,20	3,09
Hungria .....	2,45	2,35	3,50	2,08	2,35	2,86	3,30	3,02
Rep. Checa .....	3,09	2,14	3,20	2,34	1,92	2,95	2,85	2,60
Eslovénia .....	2,68	2,40	3,30	2,68	2,59	2,50	3,13	2,98
Croácia .....	2,77	2,53	3,48	2,28	2,00	2,64	3,01	3,29
Bulgária .....	2,98	2,24	2,93	2,27	1,90	2,69	2,73	2,48
Grécia .....	3,03	2,40	3,58	2,43	3,24	2,28	3,37	3,15
Turquia .....	3,00	2,17	2,53	2,45	3,10	2,13	—	—
Israel .....	2,19	2,14	3,06	2,08	2,89	2,33	2,46	3,16
Israel-Árabe .....	2,90	2,47	3,51	2,41	2,63	2,47	2,73	3,15
Palestina .....	2,83	2,62	3,73	2,66	2,55	2,76	2,88	2,96
<b>Portugal .....</b>	<b>2,88</b>	<b>2,83</b>	<b>2,67</b>	<b>2,47</b>	<b>2,77</b>	<b>2,52</b>	<b>3,44</b>	<b>3,25</b>
Espanha .....	2,56	2,65	2,47	2,62	2,13	2,42	3,28	2,95
Itália .....	2,88	2,69	2,49	2,35	3,12	2,48	3,10	2,70
Tirol Sul .....	2,55	2,44	2,48	2,50	2,96	2,56	3,20	3,27
Alemanha .....	2,67	2,33	2,85	2,49	2,97	2,72	3,22	3,17
Bélgica-Fl. ....	2,94	2,27	2,44	2,44	3,22	2,87	3,11	2,68
Inglat./Gales .....	2,59	2,88	2,65	2,69	3,22	3,29	3,51	3,29
Escócia .....	2,67	2,94	2,60	2,57	3,06	3,28	3,56	3,20
França .....	2,85	2,33	2,31	2,50	2,93	2,37	3,28	2,95
<b>Média .....</b>	<b>2,90</b>	<b>2,37</b>	<b>2,91</b>	<b>2,48</b>	<b>2,73</b>	<b>2,57</b>	<b>2,97</b>	<b>2,90</b>

entre jovens da Dinamarca, Suécia, Rússia, Eslovénia e Inglaterra/Gales. Finalmente, os jovens britânicos são os que, há 40 anos, mais viam o seu país ameaçado pela poluição, enquanto os islandeses e finlandeses, neste aspecto, têm uma imagem mais idílica de como, há 40 anos, eram os seus países.

Vejamos agora como é que os jovens pensam que a vida dos seus países será daqui a 40 anos (quadro n.º 7). Para começar, sobressai o pessimismo dos jovens portugueses. Com efeito, mais que a generalidade dos europeus (em termos médios considerados), eles consideram que, no futuro próximo, Portugal estará «sobrepovoado», «dominado por um Estado estrangeiro», «poluído» e agitado por «conflitos entre ricos e pobres» e «conflitos étnicos». Aliás, ao pensarem que era pouco provável que Portugal, há 40 anos, fosse um país «sobrepovoado» e «poluído», os jovens portugueses estavam já a dar força à idealização de um futuro em que



previam o país «poluído» e «sobrepovoado» — o que de resto pensam que também irá acontecer com a Europa. O exemplo dos jovens portugueses é bem ilustrativo de como algumas memórias do passado se reflectem nas projecções do futuro<sup>17</sup>.

Este aparente pessimismo dos jovens portugueses, em contraste com os europeus, reforça-se quando constatamos que eles tendem a considerar mais improvável que Portugal seja «pacífico», «próspero e rico» e até «democrático». Se bem que as representações dominantes sejam as de um Portugal «poluído» (M = 4,24) — representação que, em parte, pode ser induzida por uma «consciência ecológica» revelada pelos jovens portugueses em outras áreas do inquérito —, «sobrepovoado» (3,73) e dominado por «conflitos étnicos» (3,42) e «entre ricos e pobres» (3,55), a maioria dos inquiridos acredita também no «futuro democrático» do país (3,46). Aliás, quando confrontamos a representação que os jovens portugueses têm da democracia em Portugal, há 40 anos e nos próximos 40 anos, verificamos que aumenta consideravelmente a proporção dos que acreditam no desenvolvimento da democracia ao longo do período de 80 anos considerado.

Os jovens que mais temem um «futuro não pacífico» nos seus países são os espanhóis (por provavelmente pensarem nos movimentos separatistas), os belgas da Flandres (pela oposição aos francófonos) e os palestinianos (pela situação de conflito que têm vivido com os israelitas e que, naturalmente, projectam no futuro). A «sobrepovoação» é sobretudo sentida pelos jovens britânicos. A «exploração por um Estado estrangeiro» faz-se sentir, de modo muito evidente, entre os palestinianos (estão naturalmente a pensar em Israel). Os países mais ricos são precisamente os que tendem a projectar um futuro consonante com a «prosperidade» em que já vivem (Inglaterra/Gales, Israel, Noruega, Finlândia). No entanto, os jovens da Turquia e Israel Árabe acreditam também na prosperidade futura dos seus países. Os jovens israelitas, por seu turno, são os que mais acreditam no «futuro democrático» do país, mas também os islandeses e os gregos. As expectativas em relação à «democracia» diminuem na Palestina e em grande parte dos países «pós-socialistas». Receosos da «poluição», encontram-se os jovens dinamarqueses, mediterrânicos (gregos, portugueses, italianos e espanhóis), mas também belgas, franceses, alemães e britânicos. Os «conflitos entre ricos e pobres» parece preocuparem principalmente os jovens portugueses, mas pouco preocupam os israelitas (incluindo os israelo-árabes) e alguns nórdicos (Noruega, Suécia, Finlândia). Finalmente, os «conflitos étnicos» são vistos como ameaçadores sobretudo pelos jovens portugueses (3,42).

17 V. Neisser e E. Winograd (orgs.), *Remembering Reconsidered: Ecological and Traditional Approaches to the Study of Memory*, Cambridge University Press.

**Quadro 7** Questões relativas à vida no país daqui a 40 anos

País	Pacífica	Sobre-povoada	Explorada por um Estado estrangeiro	Próspera e rica	Democrática	Poluída	Agitada por conflitos entre ricos e pobres	Agitada por conflitos entre grupos étnicos
Islândia .....	2,91	3,14	2,56	2,99	4,09	3,71	2,84	2,64
Noruega .....	3,27	3,00	2,29	3,67	3,62	4,14	2,73	3,05
Dinamarca .....	2,98	3,73	2,83	2,89	3,65	4,27	3,17	3,28
Suécia .....	3,33	3,31	2,80	2,98	3,60	4,03	2,65	2,86
Finlândia .....	3,11	2,90	2,36	3,33	3,47	3,91	2,78	2,81
Estónia .....	3,07	2,70	2,52	3,10	2,92	3,43	2,92	2,74
Lituânia .....	3,48	2,64	2,52	3,04	3,48	3,85	3,15	2,80
Rússia .....	2,90	3,09	2,60	2,92	3,12	4,14	3,48	3,10
Ucrânia .....	3,15	2,81	2,54	2,94	3,13	3,69	3,34	3,05
Polónia .....	2,68	3,45	2,80	2,94	3,34	4,00	3,38	3,08
Hungria .....	2,79	3,11	2,82	2,47	3,24	4,09	3,46	3,30
Rep. Checa .....	3,60	3,16	2,50	3,32	3,88	4,17	3,35	3,15
Eslovénia .....	2,80	3,14	2,75	2,99	3,09	3,69	3,12	3,03
Cróacia .....	3,17	3,12	2,63	3,30	3,65	3,58	3,08	3,03
Bulgária .....	2,71	2,52	2,68	2,83	3,43	4,03	3,46	3,09
Grécia .....	3,28	3,93	3,18	3,18	3,99	4,44	3,07	3,17
Turquia .....	3,14	4,22	2,31	3,44	3,64	3,39	—	—
Israel .....	3,08	3,63	2,20	3,39	4,14	3,98	2,87	2,88
Israel-Árabe .....	2,70	3,89	2,77	3,72	3,68	3,77	2,87	3,27
Palestina .....	2,58	3,79	3,39	3,20	3,12	3,65	3,25	3,32
<b>Portugal .....</b>	<b>2,70</b>	<b>3,73</b>	<b>2,84</b>	<b>2,83</b>	<b>3,46</b>	<b>4,24</b>	<b>3,55</b>	<b>3,42</b>
Espanha .....	2,51	3,43	2,68	2,70	3,42	4,21	3,27	3,19
Itália .....	2,83	3,35	2,16	2,88	3,43	4,29	2,91	2,89
Tirol Sul .....	2,64	3,30	2,39	2,70	3,39	4,20	3,06	3,18
Alemanha .....	2,68	3,64	2,39	2,95	3,52	4,35	3,32	3,19
Bélgica-Fl. ....	2,55	3,85	2,64	3,15	3,53	4,39	3,21	3,24
Inglat./Gales .....	2,60	4,00	3,01	3,23	3,38	4,19	3,40	3,27
Escócia .....	2,61	3,91	3,03	3,17	3,42	4,26	3,43	3,35
França .....	2,59	3,85	2,60	2,94	—	4,17	3,38	3,03
Média .....	2,94	3,37	2,63	3,06	3,50	4,02	3,18	3,08

Voltando ao já referido pessimismo dos jovens portugueses, verificamos que, no confronto da situação do país há 40 anos com a situação daqui a 40 anos, são levados a pensar que a vida se tornará menos pacífica, mais sobrepovoada, mais explorada por um Estado estrangeiro, mais poluída e mais agitada por conflitos (étnicos e de classe). Apenas acreditam numa evolução positiva no que respeita à democracia e à prosperidade/riqueza. Em comparação com os outros jovens europeus, não temem tanto o agravamento do sobrepovoamento e dos conflitos étnicos e entre ricos e pobres. Contudo, em relação a todos os outros indicadores, é evidente o maior pessimismo (ou menor optimismo) dos jovens portugueses (quadro n.º 8).

Finalmente, considerando os mesmo indicadores, colocámos a pergunta: «Como é que pensas que a vida será na Europa daqui a 40 anos?». O objectivo era que considerassem não o futuro dos respectivos países, como o haviam feito, mas o da Europa como um todo.



**Quadro 8** Como é que os jovens europeus e os jovens portugueses pensam que a vida era nos seus países há 40 anos e como será daqui a 40 anos  
(registo das diferenças, tomando os extremos do período em avaliação, ou seja, oito décadas)

Imagens de vida	Jovens europeus	Jovens portugueses
Pacífica .....	+ 0,04	- 0,18
Sobrepovoada .....	+ 1,00	+ 0,90
Explorada por um Estado estrangeiro .....	- 0,28	+ 0,17
Próspera e rica .....	+ 0,58	+ 0,36
Democrática .....	+ 0,77	+ 0,69
Poluída .....	+ 1,45	+ 1,72
Agitada por conflitos entre ricos e pobres .....	+ 0,21	+ 0,11
Agitada por conflitos étnicos .....	+ 0,18	+ 0,17

As diferenças registadas entre os jovens quando é questionado o futuro dos seus países são muito maiores do que quando o futuro da Europa é questionado (quadro n.º 9). Nos países nórdicos, não há grande receio, entre os jovens, que no futuro venham a ser «explorados por um Estado estrangeiro», mas, em contrapartida, pensam que o mesmo não se passará em relação à Europa ou a alguns países europeus.

Como já acontecia em relação ao futuro de Portugal, os jovens portugueses revelam-se também pessimistas quanto ao futuro da Europa. Em contraste com os jovens europeus (considerados em termos médios), os portugueses tendem a conceber uma Europa mais afectada pelo «sobrepovoamento», «poluição», «conflitos entre ricos e pobres» e «conflitos étnicos». Pensam ainda que no futuro próximo (daqui a 40 anos) a Europa será menos pacífica (em comparação com a média dos jovens europeus). Em contrapartida, distinguem-se da média dos «europeus» por acharem que serão menores as probabilidades de a Europa vir a ser «explorada por um Estado estrangeiro», para além de também admitirem que há hipóteses de a Europa vir a ser mais «democrática» e «rica/próspera».

Os jovens da Europa mais ocidental (incluída a Suécia) são os que mais receios têm em relação ao futuro pacífico da Europa (mapa n.º 3); em contrapartida, os jovens gregos e os de alguns países «pós-socialistas» são os que menos temem pelo futuro de «paz» na Europa; no entanto, os jovens gregos mostram-se os mais preocupados em relação ao «sobrepovoamento» da Europa; os receios de a Europa vir a ser «explorada por um Estado estrangeiro» partem principalmente da Islândia, Noruega, Suécia e Croácia; a crença na «prosperidade» europeia parte dos jovens mais afastados da «velha Europa» (Turquia e Israel Árabe); o «futuro democrático» da Europa é sobretudo uma aposta dos israelitas, checos e gregos; a «poluição» assusta sobremaneira islandeses, dinamarqueses, gregos, alemães e belgas (flamengos); os conflitos entre «ricos e pobres» são mais prognosticados por portugueses e dinamarqueses; finalmente, os «conflitos étnicos», assustam



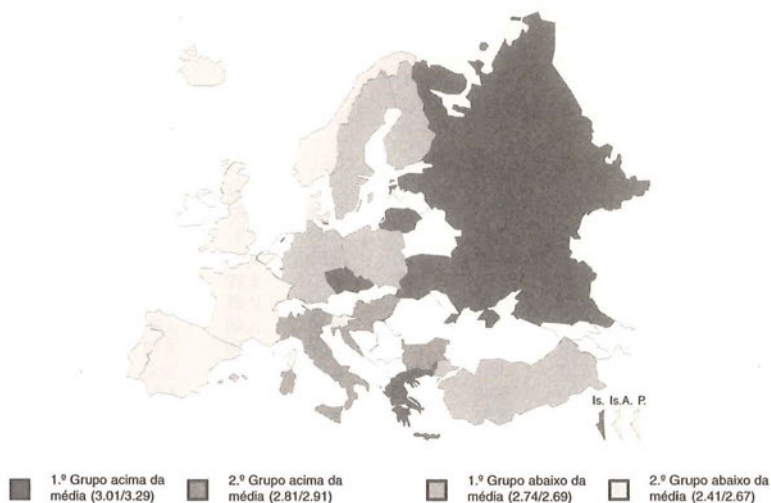
**Quadro 9** Questões relativas à vida na Europa daqui a 40 anos

País	Pacífica	Sobre-povoada	Explorada por um Estado estrangeiro	Próspera e rica	Democrática	Poluída	Agitada por conflitos entre ricos e pobres	Agitada por conflitos entre grupos étnicos
Islândia .....	2,41	3,84	3,72	3,08	3,42	4,42	3,52	3,47
Noruega .....	2,42	3,47	3,68	3,08	3,22	4,37	3,44	3,62
Dinamarca .....	2,51	3,91	3,50	2,63	3,37	4,38	3,63	3,60
Suécia .....	2,76	3,73	3,61	2,97	3,16	4,17	3,26	3,34
Finlândia .....	2,70	3,71	3,22	3,13	3,22	4,27	3,22	3,15
Estónia .....	3,01	3,35	3,25	3,34	3,07	3,60	2,98	2,88
Lituânia .....	3,10	3,27	3,15	3,30	3,46	3,98	3,14	3,02
Rússia .....	3,24	3,41	2,13	3,59	3,49	3,72	3,18	2,88
Ucrânia .....	3,21	3,15	2,92	3,26	3,29	3,52	3,24	3,04
Polónia .....	2,74	3,49	3,25	2,95	3,26	4,06	3,36	3,27
Hungria .....	2,81	3,51	3,30	2,95	3,29	4,11	3,43	3,47
Rep. Checa .....	3,29	3,66	2,14	3,64	3,79	4,15	3,32	3,31
Eslovénia .....	2,60	3,46	2,71	2,81	3,11	3,79	3,37	3,26
Croácia .....	2,88	3,60	3,72	3,48	3,47	3,94	3,36	3,29
Bulgária .....	2,91	3,43	3,46	3,65	3,66	3,96	3,29	3,20
Grécia .....	3,18	4,17	2,55	3,66	3,76	4,36	3,25	3,31
Turquia .....	2,69	3,60	3,34	3,86	3,41	3,32	—	—
Israel .....	3,06	3,77	2,35	3,56	3,81	4,09	3,30	3,21
Israel-Árabe .....	2,61	3,89	2,68	3,79	3,56	3,90	3,37	3,53
Palestina .....	2,61	3,59	2,70	3,54	3,45	3,71	3,36	3,42
<b>Portugal .....</b>	<b>2,66</b>	<b>3,93</b>	<b>2,62</b>	<b>3,44</b>	<b>3,49</b>	<b>4,29</b>	<b>3,63</b>	<b>3,56</b>
Espanha .....	2,46	3,60	2,42	2,83	3,28	4,18	3,31	3,30
Itália .....	2,82	3,58	3,17	3,27	3,33	4,21	3,09	3,22
Tirol Sul .....	2,70	3,60	2,65	3,16	3,43	4,25	3,20	3,27
Alemanha .....	2,72	3,70	2,47	2,93	3,37	4,32	3,37	3,22
Bélgica-Fl. ....	2,59	3,82	3,41	3,23	3,40	4,33	3,38	3,43
Inglat./Gales .....	2,56	3,98	3,09	3,27	3,32	4,07	3,51	3,42
Escócia .....	2,41	3,91	3,04	3,30	3,45	4,12	3,53	3,36
França .....	2,67	3,69	2,48	3,15	—	4,04	3,45	3,22
<b>Média .....</b>	<b>2,81</b>	<b>3,63</b>	<b>2,94</b>	<b>3,28</b>	<b>3,41</b>	<b>4,05</b>	<b>3,32</b>	<b>3,27</b>

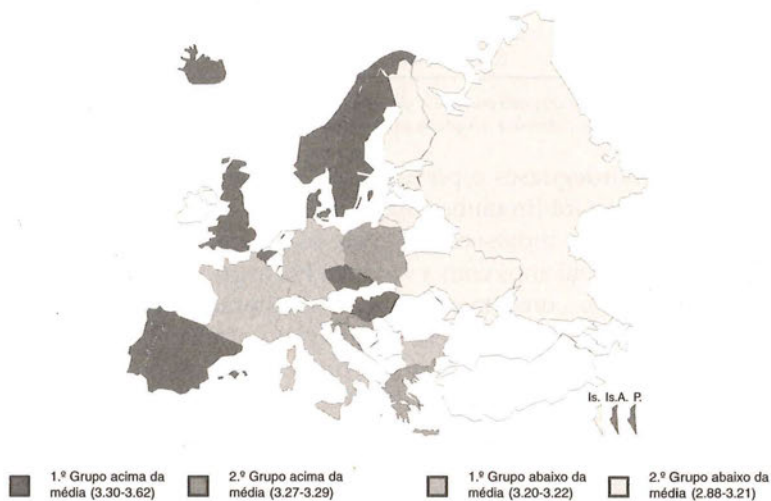
Nota: a França não respondeu à questão relativa à «Democracia»; a Turquia não respondeu às questões «Agitada por conflitos entre ricos e pobres» e «Agitada por conflitos entre grupos étnicos».

principalmente noruegueses e portugueses, ou mais genericamente: países ibéricos, nórdicos e Grã-Bretanha (mapa n.º 4).

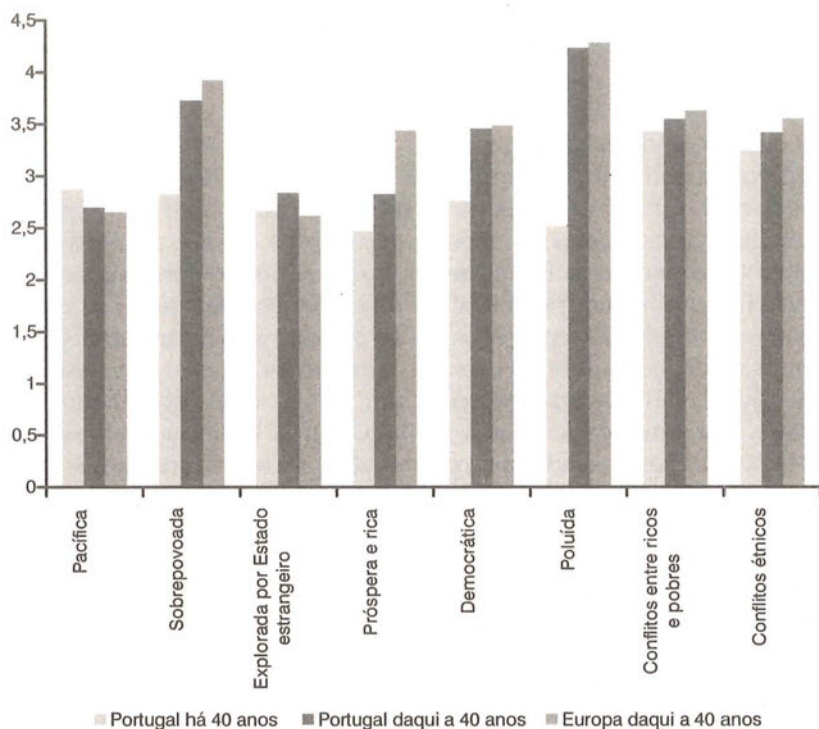
Confrontando as representações que os jovens portugueses fazem da vida em Portugal há 40 anos com a vida em Portugal e na Europa daqui a 40 anos (gráfico n.º 3), constatamos que, na generalidade, são maiores as diferenças que os jovens portugueses encontram entre Portugal de há 40 anos e Portugal daqui a 40 anos do que entre Portugal e a Europa nos próximos 40 anos. Neste último caso, a principal diferença vai no sentido de considerarem que, daqui a 40 anos, a Europa será mais «próspera e rica» do que Portugal. Quando comparam as imagens de Portugal num leque temporal de 80 anos, os jovens portugueses consideram que todas as características retidas tendem a acentuar-se (nomeadamente o «sobrepovoamento» e a «poluição»), com excepção da «vida pacífica», que tende, ligeiramente, a tornar-se conflituosa.



**Mapa 3** Questões relativas à vida na Europa daqui a 40 anos – «pacífica»



**Mapa 4** Questões relativas à vida na Europa daqui a 40 anos – «agitada por conflitos étnicos»



**Gráfico 3** Questões relativas à vida em Portugal há 40 anos, daqui a 40 anos e na Europa daqui a 40 anos

Enfim, depois de analisados estes dados, resta dizer que a confrontação do passado com o futuro pressupõe uma consciência do tempo - sem a qual não existe História. Mas a *linearidade temporal* face ao passado ou ao futuro próximo não se encontra determinada de um modo unívoco. Toda a linearidade comporta dois movimentos: um ascendente, outro descendente. Se o presente se situa numa linearidade ascendente, o tempo é vivido e passado como *progressivo*. O futuro próximo é encarado com esperança e o passado é olhado na sua vertente mais caduca. Ao contrário, numa fase descendente, o tempo é apreendido como *regressivo*, o futuro próximo suscita angústias e é no passado que se procura um refúgio para o amortecimento dessas angústias. Ora o que os dados do inquérito mostram é que a avaliação do futuro depende da apreciação das suas distintas dimensões. Assim, vimos que os jovens portugueses olham para o tempo numa lógica *progressiva* quando avaliam o futuro de Portugal nas suas dimensões política (vida democrática) e económica (prosperidade/riqueza). Contudo, em relação às outras dimensões do futuro do país a lógica de avaliação tende a ser *regressiva*.



Não basta então afirmar que o passado próximo se afasta do presente, como deste se pode afastar o futuro próximo. É importante saber — o que não é fácil — por que razão os jovens prefiguram, em termos representacionais, determinados desvios temporais, uns de sentido positivo, outros de sentido negativo. Na verdade, as respostas dos jovens devem ser tomadas, principalmente, como juízos de valor sobre o presente, espelhando-o no passado e no futuro. O passado e o futuro aparecem aqui como pretextos para melhor entendermos as representações dos jovens a propósito do presente. Neste caso, passado e futuro são sombras do presente na consciência histórica dos jovens inquiridos. Daí, as dificuldades interpretativas quando procuramos comparar as representações do passado e do futuro como estados temporais «independentes» do presente. Em termos lógicos, por vezes, faria sentido que os jovens projectassem um futuro diferente daquele que projectam. Por exemplo, em certa medida, com a desindustrialização (ou com a terciarização da actividade económica) e com o crescimento das classes médias, poderíamos supor que os jovens desenhassem um futuro mais aliviado de tensões sociais, de «conflitos entre ricos e pobres». Poderíamos supor que os novos padrões de consumo e as mediações culturais enfraquecessem as «consciências de classe» ou, pelos menos, as persistentes desigualdades sociais. Mas isso, como vimos, não acontece. Os jovens europeus — portugueses incluídos — pensam que os conflitos sociais (incluindo os étnicos) irão agravar-se.

O mesmo se pode dizer em relação às representações dos jovens sobre o passado. Não é paradoxal que os jovens portugueses tendam a considerar que a vida em Portugal há 40 anos, com uma guerra colonial à porta, era mais pacífica do que o será daqui a 40 anos? Como quer que seja, os conhecimentos da memória não se podem separar dos tempos da sua aquisição, que vão desafiando as suas singularidades ao sabor da evolução desses mesmos tempos. Circulando por acontecimentos passados — sem que nunca integralmente os possua —, a memória vai reinventando esse passado, marcado por presenças de lugares, brilhos de tempo cuja luz jorra do presente.

Parte III  
ATITUDES, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA





## 7 Juízos históricos e sociais

Se, na verdade, o passado é uma tela sobre a qual o presente projecta a sua visão, a História é um permanente processo de (re)interpretação e ajuizamento do passado. Numa perspectiva objectivista, podemos entender os factos históricos como acontecimentos relevantes no quadro de um sistema de referências determinado, mas esses factos acabam sempre por ser seleccionados em função de certos critérios. Ou seja, ao escolher os factos históricos relevantes para a descrição de um processo histórico, o historiador não deixa de ajuizar esses mesmo factos. Em última instância, é este acto de julgar que constitui o verdadeiro facto histórico. É o que acontece quando, por exemplo, na perspectiva dos Portugueses e dos Timorenses autonomistas, se colocam em evidência as atrocidades cometidas sobre o povo de Timor — as quais não podem deixar de ser avaliadas ou julgadas, julgamento inerente à explicação dos próprios factos.

Mas o ajuizamento dos factos históricos não é independente do conhecimento desses mesmos factos, esse ajuizamento proporciona uma certa imagem da História. O conhecimento propicia uma conceptualização desses mesmos factos, uma busca fundamentada das causas dos factos ou das realidades históricas descritas.

Achámos então interessante confrontar os estudantes inquiridos com duas realidades que lhes fossem próximas, de modo a que as pudessem discutir, questionando-as, desvendando-lhes as causas, tomando partido por algumas delas, enfim: exercitando, desse modo, a prática da compreensão histórica. Na verdade, a aprendizagem da História implica, por parte dos alunos, a apropriação de uma linguagem específica, mas essa apreensão não passa apenas por uma simples memorização, antes pela aprendizagem de operações intelectuais que permitam a construção de um determinado tipo de discurso — o *discurso histórico*, relativo a uma História que não é um dado

mas um adquirido. Duas foram as questões com que confrontámos os jovens: a primeira convidava-os a reflectirem sobre as causas da *desigualdade social*; a segunda mergulhava-os no dilema de terem optar entre o *desenvolvimento económico e a salvaguarda do património histórico*. Vejamos como reagiram.

### 7.1 *Desigualdades: porquê?*

A primeira questão que lhes foi colocada tinha o seguinte enunciado: «Algumas pessoas do teu país são ricas, outras são pobres. Porque é que há pessoas mais ricas que outras?» Nas possíveis *razões da riqueza*, distinguíamos factores *biográficos* de factores *exógenos*. Dentre os primeiros, as razões poderiam ser: «porque trabalharam bastante», «porque herdaram riquezas e dinheiro», «porque foram egoístas e imorais» e «porque fomentaram a inovação e/ou correram riscos». Os factores *exógenos* compreendiam os seguintes itens: «porque tiveram sorte», «porque beneficiaram de um sistema económico injusto».

Se o presente reproduz o passado é porque os indivíduos são instâncias dos seus precedentes — dando origem a relações de *descendência*, tomada no sentido económico, mas também social, da expressão. Que razões os jovens considerariam mais prováveis para que, num mesmo país, umas pessoas fossem ricas e outras pobres?

Ao considerarem as razões de riqueza nas desigualdades sociais, os jovens europeus — incluindo os portugueses — dão maior importância aos factores biográficos (trabalho, heranças, egoísmo, inovação) do que aos factores exógenos (sorte, benefícios do sistema). Dentre os factores biográficos, os portugueses, juntamente com os gregos, são os que mais valorizam as heranças em «riquezas e dinheiro». Aliás é este o factor mais valorizado entre todos que lhes foram apresentados (quadro n.º 1). É muito provável que a valorização da riqueza patrimonial na Europa mediterrânica mais periférica seja uma razão para que os jovens portugueses e gregos lhe atribuam tamanha importância.

De qualquer forma, os jovens europeus concordam maioritariamente com a quase totalidade da razões de enriquecimento apontadas. Abaixo da média surge apenas o indicador que faz depender a riqueza da «sorte» ( $M = 2,96$ ). Curiosamente, os jovens portugueses são dos que mais acreditam neste factor aleatório ( $M = 3,15$ ), sendo que os gregos não lhes ficam atrás ( $M = 3,56$ ).

Revelando uma forte consciência do peso das transmissões patrimoniais, os jovens europeus, mesmo fora da bacia mediterrânica, indicam como principal factor das desigualdades sociais as «riquezas e dinheiro herdados» ( $M = 3,61$ ), com os jovens portugueses e gregos, como se disse, a serem dos que mais aderem a esta explicação (4,06 e 4,17, respectivamente). Esta valorização da riqueza patrimonial na Europa

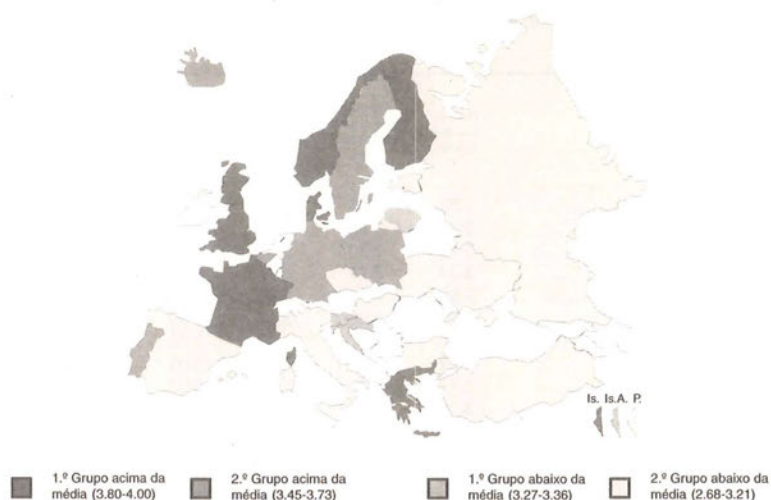
Quadro 1 Questões relativas às razões de riqueza

País	Porque tiveram sorte	Porque trabalha- ram bas- tante	Porque herdaram riquezas e dinheiro	Porque foram egoístas e imorais	Porque beneficia- ram de um sistema económico injusto	Porque fomentaram a inovação e/ou corre- ram riscos
Islândia .....	2,59	3,68	3,43	2,84	3,24	3,39
Noruega .....	3,25	3,98	3,97	3,16	3,22	3,75
Dinamarca .....	3,13	3,80	3,69	3,23	3,32	3,65
Suécia .....	3,04	3,71	3,77	3,18	3,30	3,50
Finlândia .....	2,98	3,94	3,84	3,15	3,21	4,03
Estónia .....	2,85	3,22	3,29	3,09	3,47	3,60
Lituânia .....	3,27	3,27	3,46	3,70	3,88	3,57
Rússia .....	2,79	3,01	3,02	3,01	3,55	3,33
Ucrânia .....	2,77	3,13	3,23	3,02	3,46	3,69
Polónia .....	3,18	3,73	3,64	3,33	3,54	3,76
Hungria .....	3,03	3,00	3,45	3,42	3,75	3,57
Rep. Checa .....	3,07	3,09	3,54	3,36	3,65	3,34
Eslovénia .....	2,86	3,27	3,56	3,22	3,64	3,34
Croácia .....	2,96	3,28	3,68	3,38	3,62	3,30
Bulgária .....	2,73	2,68	3,38	3,74	4,01	3,50
Grécia .....	3,56	3,83	4,17	3,66	3,86	3,73
Turquia .....	2,50	3,09	3,33	3,21	3,83	3,32
Israel .....	3,10	3,87	3,67	2,79	3,01	3,95
Israel Árabe .....	2,60	3,31	3,55	2,74	3,20	3,68
Palestina .....	2,66	3,17	3,45	3,13	3,43	3,36
<b>Portugal .....</b>	<b>3,15</b>	<b>3,61</b>	<b>4,06</b>	<b>3,55</b>	<b>3,44</b>	<b>3,42</b>
Espanha .....	2,77	3,13	3,49	3,44	3,72	3,15
Itália .....	2,83	3,21	3,55	3,63	3,67	3,18
Tirol Sul .....	2,65	3,36	3,59	3,41	3,73	3,39
Alemanha .....	2,84	3,68	3,84	3,33	3,37	3,59
Bélgica Flamenga .....	3,16	3,60	3,57	3,04	3,25	3,47
Inglaterra/Gales .....	3,06	3,87	3,81	3,15	3,28	3,27
Escócia .....	3,07	3,87	3,87	3,11	3,32	3,28
França .....	3,09	4,00	3,75	2,95	3,32	3,60
Média .....	2,96	3,45	3,61	3,27	3,51	3,52

mediterrânica pode também ter a ver com a realidade — ou a representação — de um viver social menos aberto à mobilidade. Abaixo da média europeia, os jovens portugueses afastam-se mais que os seus comparsas europeus da consideração dos seguintes factores de riqueza: «benefício de um sistema económico injusto» e ««fomento de inovação e/ou sujeição a riscos».

Países mediterrânicos (Portugal, Itália e Grécia) e alguns «pós-socialistas» tendem também a atribuir a factores de «egoísmo e imoralidade» a razão de ser das desigualdades sociais. Os jovens europeus que mais fazem depender a riqueza do «muito trabalho» situam-se, se exceptuarmos o caso da França, no círculo de países em que domina uma certa «ética protestante» que Max Weber associou ao «espírito do capitalismo» (mapa n.º 1). No entanto, os jovens portugueses — mas também polacos, gregos e israelitas — tendem igualmente a fazer depender a riqueza do «muito trabalho».





**Mapa 1** Questões relativas às razões de riqueza – «porque trabalham tanto»

## 7.2 «Progresso» ou preservação do património?

Um outro eixo de ajuizamento histórico incidiu sobre um dilema recorrente na sociedade contemporânea. Quando as necessidades impulsionadas pelo progresso e o desenvolvimento económico colidem com a preservação do património, qual a opção a tomar? Neste caso, a consciência histórica é determinante na tomada de um qualquer partido — a favor de um discutível «progresso» ou em defesa do património histórico. Na verdade, a consciência histórica revela-se também através da valorização do meio ambiente, da arqueologia, do património histórico — de predicados vários que remontam às raízes de uma identidade, a um «passado étnico»<sup>1</sup>. Tocar as paredes de um velho monumento ou da casa de um antigo poeta produz uma sensação especial — uma emoção até — e o eco desse toque não deixa de soar na consciência histórica. Porque através desse toque batemos à porta do passado, convivemos imaginariamente com os contemporâneos desse passado — poetas, guerreiros, escultores. Esses sinais do passado não são apenas provas mortas de um «tempo que passou», mas sinais de tempo, carregados de significados que perduram.

O imaginário histórico tem valor de património. Vestígios de passado que organizam em torno de si identidades de lugares que só ganham sentido na sua expressão mais sentimental: como as rugas do tempo que a memória histórica acaricia. Estes vestígios do passado são testemunhos de uma

1 Ver Anthony D. Smith, *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva (coleção «Trajectos»), 1997.

História que emerge no presente como cratera do passado. Vestígios que perderam o seu conteúdo, ao qual só é possível chegar através desses mesmos vestígios — quais «espíritos de lugares» equivalentes aos deuses da Antiguidade.

Esses objectos aparentemente inanimados que constituem grande parte do património histórico reanimam-se logo que são recuperados — pela História ou pela arte: uma igreja ou uma casa, nos quadros de Van Gogh; uma praça, uma rua ou uma fábrica nos de Chirico. O historiador, como o pintor, consegue ver esses poderes locais, esses espíritos de lugares que compõem os entrelaçamentos das nossas memórias. Como centros de peregrinação — de congregação de memórias — esses «espíritos de lugares» transformam-se em lugares de trânsito entre fantasmas do passado, imperativos do presente e salvaguardas do futuro. Será que a consciência histórica dos jovens europeus — e, em particular, dos jovens portugueses — peregrina por esses lugares?

Aos jovens estudantes foi perguntado que importância davam à preservação de alguns bens patrimoniais da sua região, pelos riscos causados pela eventual construção de uma auto-estrada. Para o efeito, agruparam-se os bens patrimoniais em seis componentes: *religiosa* («um lugar religioso pré-histórico» ou «uma igreja medieval»); *económica* («uma casa rústica, em boas condições, com cerca de 300 anos» ou «uma velha fábrica de destilação ainda em funcionamento»); *política* («um monumento comemorativo da II Grande Guerra»); *literária* («a casa de um poeta famoso que morreu há mais de 100 anos»); *geológica* («uma formação geológica rara»); e finalmente *ecológica* («um lugar de ninhos de aves raras»).

A maior parte dos jovens europeus atribui uma razoável importância à preservação do património histórico (quadro n.º 2). Apenas a preservação de uma «velha fábrica de destilação ainda em funcionamento» não parece entusiasamá-los grandemente ( $M = 2,69$ ). No entanto, curiosamente, os jovens europeus manifestam-se ligeiramente mais propensos a preservar o património ecológico<sup>2</sup> — como é o caso dos «ninhos de aves em extinção» ( $M = 3,88$ ) — do que qualquer outra forma de património histórico, de natureza religiosa, económica, política, literária ou geológica. A preservação da «igreja medieval», contudo, colhe uma simpatia generalizada ( $M = 3,70$ ), próxima da preservação ecológica. Talvez porque as igrejas medievais sejam lugares de espiritualidade, de concentração de memórias, de reflexão sobre histórias acumuladas e fragmentadas que nos chegam ao presente e que o tempo empilhou, dando-lhe um valor simbólico, afectivo, histórico.

2 Aliás, os últimos inquéritos aos valores europeus têm mostrado que é bem mais forte a preocupação pela protecção ambiental do que, por exemplo, pela defesa nacional. Ver, por exemplo, M. Dogan, «Comparing the decline of nationalism in Western Europe: the generational dynamic», *International Social Science Journal*, 136, 1993.



Não é de estranhar este acentuado desejo de preservação dos monumentos de natureza religiosa ou política<sup>3</sup>. De facto, os jovens parecem ter consciência de que os monumentos históricos, evocativos de grandes feitos ou religiões, são a expressão tangível da permanência de uma identidade e de uma História. Sem tais «ecos monumentais» a História não passaria de uma mera abstracção. As ruínas e monumentos não são apenas «reportórios de outros modos de vida», são também factores visualmente estimulantes da «construção imaginada do passado»<sup>4</sup> — isto é, são ingredientes da consciência histórica. A memória dos monumentos é mais poderosa do que a simples memória do tempo, despida de monumentalidade. Com efeito, a memória não regista durações concretas, durações num sentido bergsoniano. Não se revivem durações abolidas, somente é possível recordá-las, pensá-las, na linha de um tempo abstracto, privado de toda a sua espessura. Mas ficaram os monumentos! Belos fósseis da duração, do tempo. Aliás, assistimos a uma crescente simbolização social dos monumentos, com vista à fabricação de produtos turísticos que acabam, por sua vez, por contribuir para a afirmação da identidade nacional. É deste modo que a promoção turística intervém na construção das memórias, patrimónios e identidades sociais<sup>5</sup>.

Na opinião da maior parte dos jovens europeus, a auto-estrada atropelaria, sem dúvida, a «velha fábrica de destilação ainda em funcionamento» ( $M = 2,69$ ) e a «casa do poeta famoso morto há cerca de 100 anos» salvar-se-ia a custo ( $M = 3,29$ ). Pelos vistos, os jovens europeus mostram-se mais sensíveis às fachadas monumentais do património histórico do que ao lado meramente sensível e simbólico desse património, despido de monumentalidade. Acresce que a auto-estrada, ao passar por cima da casa do poeta, não lhe destrói propriamente nenhum verso. Talvez por esta razão, este tipo de património não se inclui numa categorização valorizada do passado.

Em todos os indicadores considerados na questão em análise, os jovens portugueses revelam uma consciência histórica da necessidade de preservação do património histórico acima da média europeia. São, por outro lado, os que mais seriam levados a salvaguardar «uma casa rústica, em boas condições, com cerca de 300 anos» ( $M = 3,68$ ).

3 Aliás, o interesse dos jovens europeus em relação aos períodos mais antigos da História (Mundo Antigo e Idade Média) aparece associado à preservação dos monumentos históricos ( $r = 0,30$ ).

4 Carlos Fortuna, «As cidades e as identidades: patrimónios, memórias e narrativas sociais», in Maria de Lourdes Lima dos Santos (coord.), *Cultura & Economia*, actas do colóquio realizado em Lisboa, 9-11 de Novembro de 1994, Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Estudos e Investigações, 1995, p. 216.

5 Marie-Françoise Lanfant, «Identité, mémoire, patrimoine et "touristification" de nos sociétés», *Société*, n.º 46, 1994, pp. 433-439.



Quadro 2 Questões relativas à importância da preservação do património

País	Um lugar religioso pré-histórico	Uma igreja medieval	Uma casa rústica, em boas condições, com cerca de 300 anos	Uma velha fábrica de destilação ainda em funcionamento	Um monumento comemorativo da II Grande Guerra	Uma casa de um poeta famoso que morreu há cerca de 300 anos	Uma formação geológica rara	Um lugar de ninhos de aves em extinção
Islândia .....	3,61	3,77	3,55	2,72	3,28	3,23	3,78	4,21
Noruega .....	3,47	3,80	3,63	2,87	3,64	3,13	3,60	3,80
Dinamarca .....	3,37	3,50	3,32	2,59	3,35	2,94	3,17	3,90
Suécia .....	3,66	3,63	3,41	2,78	3,64	2,88	3,78	4,21
Finlândia .....	3,18	3,56	3,31	2,33	3,71	2,82	3,32	3,80
Estónia .....	3,55	3,78	3,61	2,92	3,40	3,50	3,52	3,89
Lituânia .....	3,88	4,22	3,66	2,88	3,32	3,73	3,86	3,71
Rússia .....	3,80	4,13	3,67	2,74	3,76	3,90	3,67	4,02
Ucrânia .....	2,85	3,25	2,97	2,63	3,30	3,39	3,63	3,48
Polónia .....	3,73	3,97	3,77	3,08	3,70	3,72	3,62	4,24
Hungria .....	3,35	3,53	2,94	2,53	3,12	3,46	3,74	3,73
Rep. Checa .....	4,07	4,21	3,36	2,56	3,06	3,21	4,11	4,36
Eslovénia .....	3,65	3,46	3,49	2,88	3,42	3,52	3,39	3,81
Croácia .....	3,52	3,85	3,30	2,55	3,08	3,37	3,50	3,68
Bulgária .....	3,59	3,75	3,32	2,76	2,97	3,60	3,79	3,82
Grécia .....	4,24	4,15	3,49	2,38	3,83	3,72	3,69	4,02
Turquia .....	3,44	3,93	3,30	2,54	3,48	3,19	4,49	3,91
Israel .....	3,33	3,53	3,07	2,71	3,84	2,83	3,65	3,52
Israel Árabe .....	3,24	3,57	3,27	3,12	3,31	3,14	3,64	3,39
Palestina .....	3,11	3,41	3,20	3,12	3,03	3,02	3,39	3,28
<b>Portugal .....</b>	<b>3,83</b>	<b>3,79</b>	<b>3,68</b>	<b>2,76</b>	<b>3,61</b>	<b>3,49</b>	<b>3,85</b>	<b>3,96</b>
Espanha .....	3,64	3,71	3,26	2,66	3,29	3,11	3,54	4,24
Itália .....	3,56	3,58	2,95	2,64	3,46	3,17	3,49	3,66
Tirol Sul .....	3,33	3,40	3,28	2,40	3,20	2,98	3,42	3,84
Alemanha .....	3,25	3,35	3,43	2,53	3,31	2,98	3,21	4,00
Bélgica Fl. ....	3,09	3,24	—	2,56	3,23	2,87	3,35	4,05
Inglaterra/Gales .....	3,36	3,35	3,28	2,98	3,79	3,00	3,33	3,75
Escócia .....	3,37	3,33	3,31	3,14	3,98	3,23	3,32	3,95
França .....	3,43	3,36	3,10	2,48	3,58	3,01	3,55	3,85
Média .....	3,54	3,70	3,38	2,69	3,44	3,29	3,62	3,88

A maior preocupação dos jovens portugueses dirige-se, contudo, à preservação das formações *geológicas* e *ecológicas* e dos *monumentos*. No caso dos monumentos, eles são, de facto, uma arte do tempo. Vendo-os, compartilhamos uma simultaneidade de épocas: o passado que o monumento evoca no presente e que se torna necessário proteger no futuro. Quanto à preservação das *formações geológicas raras*, convém lembrar que na altura em que se realizou o inquérito existia, em Portugal, um largo debate público sobre a preservação das gravuras «paleolíticas» de Foz Côa. Também os ninhos de aves raras mereceram a defesa das associações ecologistas, que veicularam as suas posições através dos *media* quando se projectava a decisão de construir uma nova ponte sobre o rio Tejo.

Entretanto, os jovens portugueses são mais propensos à preservação de uma «casa rústica em boas condições, com cerca de 300 anos» do que uma

«velha fábrica de destilação ainda em funcionamento». Aliás, esta defesa do património rural só tem equivalência com os jovens polacos. Mais uma vez, estaremos possivelmente perante a prevalência da defesa de patrimónios familiares em meios rurais, uma vez que a nível das próprias partilhas há uma tradição de preservar a integridade das casas. Ou de forma mais incisiva: estamos perante o peso do «rural» no imaginário português. São bastantes os jovens portugueses com ascendências rurais que ainda vão passar férias à «terra» dos seus pais ou avós, naquelas velhas casas de aldeia. Essas velhas casas, muitas delas degradadas, são resíduos do passado, cacos de histórias familiares com que a História também se faz. Seduzem a nostalgia de uma consciência histórica que se apegue a vestígios de histórias familiares em riscos de extinção. De um possível avô com quem se chegou a brincar e de quem agora só resta a casa que era palco dessas brincadeiras.

Enfim, ao alinharem na preservação do *património histórico* em detrimento do *progresso* que é dado pela construção de auto-estradas, com atropelo desse mesmo património histórico, os jovens portugueses e europeus, aparentemente, mostram que a memória histórica se mantém ligada aos seus objectos. Preservando-se estes, protege-se aquela. Ou estaremos apenas perante uma ideologia «politicamente correcta»?

## 8 Conflitos ou controvérsias sociais e políticas

O presente capítulo aborda atitudes dos jovens relativamente a alguns conflitos ou controvérsias sociais e políticas. Começaremos por confrontá-los com um conflito gerado entre dois países a propósito dos direitos territoriais, por ambos reivindicados, sobre um território imaginário. Seguidamente, colocaremos aos jovens outra situação imaginária: a de um dia, no futuro, as nações africanas outrora colonizadas por países europeus, poderem reivindicar indemnizações, por danos, num tribunal mundial. Aprofundaremos depois a possibilidade de os imigrantes poderem usufruir, nos países que os acolheram, de plenos direitos de cidadania, incluindo o direito de voto. Finalmente, veremos qual o sentido do voto, por parte dos jovens, relativamente a um conjunto diversificado de assuntos controversos.

### 8.1 Direitos territoriais

Aos jovens foi colocada a seguinte questão: «Supõe que o imaginário território Terranova foi ocupado pelo teu país A de 1500 a 1900. De 1900 até aos nossos dias Terranova sofreu entretanto a ocupação do país B. O teu país A pretende de volta Terranova, avançando com vários argumentos a seu favor»... Pedíamos depois aos jovens que avaliassem da importância desses argumentos, que, para efeitos analíticos, foram arrumados em quatro grandes



categorias de direitos territoriais: direitos de *tradição*, direitos de *autodeterminação*, direitos baseados no *poder militar* e, finalmente, direitos fundamentados numa *resolução mediadora*.

Os direitos de *tradição* baseiam-se nos seguintes três argumentos: «o povo de Terranova fala nossa língua e partilha a nossa cultura»; «Terranova esteve sob nosso controlo mais tempo (1500-1900) do que sob o controlo de B (1900-1995)» e «os colonos do nosso país estabeleceram-se em Terranova no ano de 1500, enquanto os habitantes de B nunca se fixaram em Terranova até 1900». Os direitos de *autodeterminação* centram-se na preferência manifestada pelos nativos: «Quando interrogados, a maioria dos habitantes de Terranova afirma preferir viver sob nosso controlo do que controlados por B.» Foi dada também a possibilidade de reconhecimento de direitos territoriais através do exercício — legítimo ou ilegítimo — do *poder militar*: «B tomou-nos Terranova através de uma guerra, em 1900, acto que foi injusto» e «nós temos poder militar e faremos uso dele para ter Terranova de novo sob nosso controlo». Finalmente, foi avançado um argumento fundamentador de uma *resolução mediadora*: «Uma conferência internacional de paz examinou o caso e reconheceu-nos o direito a ter Terranova de volta.»

Analisando os dados (quadro n.º 3), podemos concluir que os jovens europeus não parecem muito tocados pelo argumento da duração de controlo: «Terranova esteve sob nosso controlo mais tempo (1500-1900) do que sob o controlo de B (1900-1995).» No entanto, os jovens britânicos (Inglaterra/Gales e Escócia) e os portugueses são sensíveis a este argumento.

É bem possível que a recente guerra das Falkland (ou Malvinas, como preferem os Argentinos) e a invasão de Timor pela Indonésia tenham contribuído para mobilizar os jovens britânicos e portugueses para a reivindicação deste argumento como base de sustentação dos direitos territoriais que pensam ser legítimos nos casos apontados. Aliás, os jovens britânicos são também os que mais apelam ao argumento baseado num mais antigo estabelecimento dos seus colonos: «Os colonos do nosso país estabeleceram-se em Terranova no ano de 1500, enquanto os habitantes de B nunca se fixaram em Terranova até 1900.» Ou seja, a duração dos respectivos impérios parece explicar a posição dos jovens britânicos e portugueses.

O argumento que os jovens europeus mais valorizam como suporte da anexação é o que apela para o direito à *autodeterminação*: «Quando interrogados, a maioria dos habitantes de Terranova afirma preferir viver sob o nosso controlo do que controlados por B» ( $M = 3,66$ ). Este, contudo, foi o único fundamento dos direitos territoriais em que os jovens portugueses se situam abaixo da média europeia ( $M = 3,60$ ).

Para além da *autodeterminação*, também a *resolução mediadora* — «uma conferência internacional de paz examinou o caso e reconheceu-nos o direito de ter Terranova de volta» ( $M = 3,59$ ) é um argumento com o qual a generalidade dos jovens europeus concorda. No entanto, os jovens da



Quadro 3 Questões relativas aos direitos territoriais

País	"O povo de Terranova fala a nossa língua e partilha a nossa cultura"	"Terranova esteve sob nosso controle mais tempo (1500-1900) do que sob o controle de B (1900-1995)"	"Os colonos do nosso país estabeleceram-se em Terranova no ano de 1500, enquanto os habit. de B nunca se fixaram em Terranova até 1900"	"Quando interrogados, a maioria dos habit. de Terranova afirmam preferir viver sob o nosso controle do que controlados por B"	"B tomou-nos Terranova através de uma guerra, em 1900, acto que foi injusto"	"Uma conferência internacional de paz examinou o caso e reconheceu-nos o direito a ter Terranova de volta"	"Nós temos poder militar e faremos uso dele para ter Terranova de novo sob nosso controle"
Islândia .....	3,19	2,52	3,05	3,56	2,56	3,37	2,41
Noruega .....	3,62	3,02	3,25	3,74	3,48	3,73	2,72
Dinamarca .....	3,52	2,80	2,75	3,74	3,00	3,48	2,78
Suécia .....	3,63	3,00	3,35	4,05	3,55	3,73	2,67
Finlândia .....	3,41	2,80	2,96	3,80	3,61	3,73	2,39
Estónia .....	3,30	3,12	3,20	3,74	3,40	3,56	2,98
Lituânia .....	3,51	3,10	3,32	4,06	3,72	3,94	3,08
Rússia .....	3,37	2,93	3,22	4,03	3,42	3,66	3,15
Ucrânia .....	3,12	3,09	3,26	3,70	3,37	3,58	2,93
Polónia .....	3,58	3,31	3,38	4,07	3,68	3,92	3,43
Hungria .....	3,50	2,86	3,24	3,61	3,37	3,50	2,78
Rep. Checa .....	3,63	2,87	3,14	3,74	2,81	3,88	2,55
Eslovénia .....	3,09	3,05	3,14	3,30	3,16	3,44	2,97
Croácia .....	3,22	3,01	3,29	3,64	3,49	3,54	3,18
Bulgária .....	3,60	3,11	3,43	3,78	3,27	3,52	3,33
Grécia .....	3,71	2,98	3,39	3,57	3,34	3,57	3,07
Turquia .....	—	—	—	—	—	—	—
Israel .....	3,07	2,88	3,16	3,55	3,09	3,49	3,33
Israel Árabe .....	2,91	3,00	3,03	3,03	3,13	3,27	3,15
Palestina .....	3,02	2,99	3,16	3,06	3,36	3,23	3,55
<b>Portugal .....</b>	<b>3,37</b>	<b>3,13</b>	<b>3,25</b>	<b>3,60</b>	<b>3,31</b>	<b>3,62</b>	<b>2,93</b>
Espanha .....	3,28	3,00	3,25	3,59	3,03	3,60	2,59
Itália .....	3,18	2,63	2,84	3,48	3,02	3,51	2,70
Tirol Sul .....	3,36	2,80	3,03	3,49	3,14	3,57	2,59
Alemanha .....	3,26	2,83	3,17	3,38	3,19	3,42	2,73
Bélgica Flamengo .....	3,35	2,77	3,03	3,26	3,08	3,48	3,21
Inglaterra/Gales .....	3,26	3,15	3,28	3,71	3,39	3,50	2,93
Escócia .....	3,24	3,31	3,43	3,83	3,43	3,59	3,19
França .....	3,43	2,94	3,13	3,78	3,43	3,60	2,71
Média .....	3,37	2,96	3,19	3,66	3,29	3,59	2,93

Palestina e Israel Árabe revelam os mais baixos índices de concordância com a *resolução mediadora* e a *autodeterminação*. Aliás, os jovens palestinianos são os que mais apelam ao *poder militar* para a resolução de um conflito do género: «Nós temos poder militar e faremos uso dele para ter Terranova de novo sob nosso controle» — argumento que é também defendido pelos jovens israelitas. Neste caso, são as contradições do presente — os permanentes conflitos israelo-árabes — a traçarem as coordenadas da consciência histórica para a resolução de um caso que, embora imaginário, os jovens acabam por enraizar no conhecimento que têm das realidades que lhes são mais próximas.

## 8.2 Direitos de indemnização por danos de colonização

Quisemos também avaliar a consciência histórica e o sentido de justiça<sup>6</sup> dos jovens em relação aos danos causados, em África, pelas potências colonizadoras europeias. Colocámos aos jovens a seguinte questão: «Imagina que um dia, no futuro, as nações africanas outrora colonizadas por países europeus reclamam indemnizações por danos num tribunal mundial. Quem deverá pagar?» As possibilidades de resposta permitem-nos distinguir três tipos de *responsabilidade* imputáveis a diferentes Estados: de acordo com uma *responsabilidade limitada*, pagariam «todos os Estados europeus que tinham colónias» ou, então, «todos os Estados do mundo, proporcionalmente à sua actual riqueza»; no âmbito de uma *responsabilidade solidária* pagariam «todos os Estados europeus»; finalmente, admitia-se também a possibilidade de *ausência total de responsabilidade* («nenhum Estado deveria pagar»).

Para a generalidade dos jovens europeus desenhou-se um amplo consenso (quadro n.º 4): se as nações africanas, outrora colonizadas, beneficiassem, algum dia, de indemnizações por danos resultantes do colonialismo, deveriam pagar «os Estados europeus que tinham colónias» (M = 3,82). Os jovens portugueses — mas também os britânicos — são, contudo, os que mais rejeitam esta solução. A sua consciência histórica é possivelmente ventilada pelo passado colonialista dos seus países. Mas, pelos vistos, nem todos desejariam que os seus países pudessem vir a ser por isso penalizados.

Como os pássaros que só põem ovos nos seus ninhos, a consciência histórica produz-se num ninho que a aconchega, num lugar que lhe é próprio — lugar de produção de identidades. Contudo, a força de intervenção que a consciência histórica possui depende também da sua capacidade de ser alterada, deslocável, móvel. E isto porque a identidade associada a qualquer consciência é sempre definível por contraposição às identidades que são próprias de outros lugares, de outros tempos, de outras memórias. Ao levantar voo do ninho produtor de identidades, a consciência histórica vai adaptando os figurinos do presente aos constrangimentos do passado. Assim, enquanto os jovens britânicos são dos que mais pensam que «nenhum Estado deveria pagar», os jovens portugueses alinham numa posição «sulista», mais própria de «clubes de pobres». Com os jovens espanhóis, gregos e palestinianos (incluindo Israel Árabe) advogam que deveriam pagar «todos os Estados do mundo, proporcionalmente à sua actual riqueza». Aliás, os jovens portugueses são dos que mais pensam que «todos os Estados do mundo deveriam pagar», diluindo responsabilidades.

A consciência histórica dos jovens europeus em relação aos danos provocados pelo colonialismo europeu no continente africano parece, contudo, evidente. A maioria deles rejeita a hipótese (M = 2,26) de que

6 Cf. Brian Barry, *Justice as Impartiality*, Oxford, Clarendon Press, 1995.



**Quadro 4** Questões relativas aos direitos de indemnização por danos de colonização

País	Todos os Estados europeus	Os Estados europeus que tinham colónias	Nenhum Estado	Todos os Estados do mundo proporcionalmente à sua actual riqueza
Islândia .....	2,45	3,57	2,39	2,91
Noruega .....	2,60	4,08	2,10	3,09
Dinamarca .....	2,63	3,71	2,29	2,98
Suécia .....	2,19	3,93	2,14	2,60
Finlândia .....	2,22	3,85	2,35	2,52
Estónia .....	2,48	3,96	2,20	2,73
Lituânia .....	2,45	4,03	2,36	2,80
Rússia .....	2,43	3,74	2,53	2,53
Ucrânia .....	2,71	3,82	2,41	2,91
Polónia .....	2,65	3,94	2,12	2,87
Hungria .....	2,38	3,92	2,12	2,64
Rep. Checa .....	2,20	3,94	2,29	2,51
Eslovénia .....	2,65	3,75	2,17	2,82
Croácia .....	2,52	4,03	2,13	3,07
Bulgária .....	2,36	3,92	2,47	2,74
Grécia .....	2,98	3,86	2,04	3,17
Turquia .....	3,06	3,56	2,41	2,82
Israel .....	2,57	3,60	2,32	2,56
Israel Árabe .....	2,89	3,71	2,20	3,19
Palestina .....	3,11	3,85	2,17	3,31
<b>Portugal .....</b>	<b>2,96</b>	<b>3,63</b>	<b>2,40</b>	<b>3,26</b>
Espanha .....	2,86	3,67	2,23	3,32
Itália .....	2,75	4,13	1,91	3,01
Tirol Sul .....	2,81	3,98	2,01	3,12
Alemanha .....	2,69	3,70	2,28	3,13
Bélgica Flamengo .....	2,41	3,62	2,47	2,76
Inglaterra/Gales .....	2,78	3,57	2,42	2,91
Escócia .....	2,64	3,55	2,34	2,64
França .....	2,86	3,90	2,20	3,03
Média .....	2,64	3,82	2,26	2,90

«nenhum Estado» fosse obrigado a pagar. As opiniões dividem-se mais em relação ao tipo de responsabilidade que os Estados deveriam ter para com as antigas colónias africanas.

A análise factorial dos indicadores usados evidencia dois principais factores: de um lado, temos o alinhamento pelo princípio *paga quem causou danos*, que combina os indicadores «devem pagar os Estados europeus que possuíam colónias» e «nenhum Estado deve pagar»; em contraste, temos o alinhamento no princípio da *riqueza/solidariedade*, que se apoia nos indicadores «todos os Estados europeus deveriam pagar» e «todos os Estados do mundo proporcionalmente à sua riqueza» (tabela n.º 1).

Como vemos, os jovens das antigas potências coloniais — incluindo naturalmente Portugal — tendem a manifestar-se contra o princípio *paga quem causou danos*, e todos os países que não tiveram experiências colonialistas



**Tabela 1** Responsabilização dos Estados pelos danos coloniais causados em África

Princípio da riqueza/solidariedade (M = 2.77)	Paga quem causou danos (M = 3,78)				
	--	-	M	+	++
		Portugal	Palestina** Espanha*		
	++				
	+	Turquia**	Israel Árabe Alemanha França	Grécia** Tirol-Sul	Itália**
	M	Islândia Ingl./Gales**	Eslovénia* Lituânia Bulgária	Noruega Polónia Croácia	
	-	Rússia** Israel** Bélgica Fl.** Escócia**	Israel	Hungria	
	--			Suécia	

Youth & History Project, Centro de Análise.

reivindicam esse mesmo princípio. A exceção é a Itália, mas, na verdade, as suas aventuras colonialistas em África foram bem residuais, no contexto da colonização europeia. Por outro lado, a maior parte dos oponentes ao princípio da *riqueza/solidariedade* não tiveram um passado colonialista em África. Os jovens das grandes potências colonialistas da Europa — Portugal, Espanha e França (a grande exceção é a Inglaterra) — apoiam, contudo, este último princípio.

### 8.3 *Direito dos emigrantes a votarem*

As atitudes em relação aos *imigrantes* podem ser reveladoras de distintas formas de consciência histórica e assunções de identidade. Tanto mais que a questão das migrações está na ordem do dia, uma vez que se espera, por toda a Europa, uma aceleração dos fluxos de imigração — de imigrantes permanentes, transitórios ou refugiados — em grande parte devido aos desequilíbrios políticos, demográficos e económicos que envolvem os países da Europa não comunitária e do Terceiro Mundo, desequilíbrios que são postos em evidência pelo chamado processo de *globalização* da economia mundial. Aliás, diversos estudos têm previsto um avolumamento das correntes migratórias para a Europa mediterrânica<sup>7</sup>.

A pertinência deste tema merece-nos um adequado enquadramento teórico e aprofundamento analítico. Poderão os movimentos migratórios estar na base da geração ou acentuação de conflitos interétnicos? Quais os

7 G. Tapinos, *Europa. Entre la Inmigración y la Cooperación al Desarrollo*, Barcelona, Fundación Paulino Torras Domènech, 1992.

seus efeitos sobre as identidades colectivas, tanto nos seus aspectos objectivos como de consciência? E quais as suas possíveis implicações a nível dos processos de integração dos imigrantes nas sociedades receptoras? Em suma, e num sentido mais lato, qual a influência da imigração sobre as identidades colectivas das sociedades receptoras?

Internamente, a Europa vive um período de abertura de fronteiras (pressuposto da idealizada União Europeia); no entanto, as fronteiras da Europa comunitária tendem também a fechar-se em relação ao exterior, como o prova o *Acordo de Schengen*<sup>8</sup>. Embora este acordo estabeleça a livre circulação de pessoas e mercadorias entre os países comunitários (com excepção de Inglaterra, Dinamarca e Irlanda), os imigrantes não «comunitários» continuam a ser olhados como uma ameaça à segurança europeia, como o atestam as reuniões bianuais do grupo *Trevi* (*Terrorismo, Radicalismo, Extremismo, Violência*) integrado pelos ministros de Justiça e do Interior de Schengen. Ou seja, apesar (ou por causa) da crescente fluidez de fronteiras derivadas dos múltiplos processos de *globalização* a nível da economia, da cultura e da política, os governos nacionais tendem a apertar as malhas que definem *quem* pertence ou deve pertencer a cada país.<sup>9</sup>

A integração dos imigrantes nos países de acolhimento será tanto mais conseguida quanto maior for a consciência de igualdade legal e política nos países receptores. Essa integração manifesta-se através de diversas modalidades de cidadania, que vão dos direitos civis aos direitos políticos. Será que aos imigrantes apenas se deve reconhecer a sua personalidade jurídica ou também o exercício de direitos como o de votar? Como reagem os jovens a esta questão, de acordo com as suas identidades sociais, históricas e regionais?

A distintos níveis de discursividade, os imigrantes são muitas vezes olhados como uma «ameaça» aos países de acolhimento — por pressionarem o mercado de trabalho, por serem portadores de uma cultura diferente, pelos níveis de pobreza que os caracterizam; enfim: por se pensar que constituem uma «fonte de problemas». Estes níveis de discursividade acabam por se revelar, nalguns casos, como novas modalidades de racismo. Com o crescimento do desemprego, os imigrantes já não constituem apenas mão-de-obra barata e desqualificada: fazem também parte de um potencial «exército de desempregados»; por isso mesmo, a sua presença é cada vez mais questionada<sup>10</sup>.

8 J. M. Evans, *Immigration Law*, Londres, Sweet and Maxwell, 1983.

9 M. Billig, *Banal Nationalism*, Londres, Sage, 1995, e D. Ceserani e M. Fulbrook (orgs.), *Citizenship, Nationality and Migration in Europe*, Londres, Routledge, 1996.

10 Cf. Abdelmalek Sayad, *L'Immigration ou les Paradoxes de l'Altérité*, Bruxelas, De Boeck, 1991.



Por outro lado, as políticas de imigração não deixam de estar motivadas por uma espécie de princípio de «egoísmo nacional».<sup>11</sup> Determinados tipos de nacionalismo — como adiante veremos — valorizam os aspectos mais homogêneos de uma nação, aspectos referenciados a uma mesma língua, descendência e cultura<sup>12</sup>. As minorias étnicas são vistas, nesta ideologia, como poluidoras dessa homogeneidade cultural. Como tal, ou são eliminadas, ou coercivamente assimiladas, ou ainda toleradamente discriminadas — ao serem vistas como *resident aliens*.<sup>13</sup>

Se, por um lado, a Europa é por alguns olhada como o berço da democracia e dos direitos humanos, ela encontra-se agora frente a um *dilema ético de base étnica* que consiste na contradição entre o apoio e patrocínio de direitos humanos e o reconhecimento de direitos cívicos de quem não nasceu europeu mas vive na Europa. Em torno das migrações configura-se, pois, uma dupla fronteira de direitos humanos: uma fronteira *externa* e outra *interna*<sup>14</sup>. Numa fronteira *externa* joga-se a soberania de cada Estado e o seu direito de admissão ou rejeição relativamente a quem pretende fixar-se nos seus territórios. O direito de as pessoas saírem livremente dos seus países tem sido considerado tradicionalmente um direito cívico. Contudo, este direito (de emigração) tem sido posto em causa pelos Estados receptores, quando colocam obstáculos à imigração. Deste modo, o direito de emigrar não tem sido acompanhado do dever correlativo dos Estados receptores de imigrantes de os aceitarem. A outra fronteira de direitos humanos é *interior* a cada Estado-nação e evidencia-se pela exclusão de direitos políticos elementares, como os de cidadania. Esta *fronteira interna* é um marco de exclusão da cidadania no que toca aos imigrantes não comunitários quando — ao serem olhados como «não-nacionais» — se confrontam com os «nacionais».

Questionemos, então, os direitos à cidadania através da faculdade de voto e da correspondente *solução inclusiva*<sup>15</sup> que é dada ou não aos imigrantes. Neste caso, a ideia de pertença a uma nação é baseada não numa *identidade patriótica*, mas numa cidadania que confere direitos de participação política promotora de uma assimilação política. Os processos de inclusão aparecem associados à universalização dos direitos políticos através do alargamento dos horizontes de cidadania e dos direitos e prestações sociais de *welfare state*. Os jovens dos diversos países têm, contudo, posições diferentes em relação à possibilidade de extensão destes direitos de cidadania aos imigrantes, como

11 Jaqueline Costa-Lascouse e Patrick Weil (org.), *Logiques d' États et Immigrations*, Paris, Kimé, 1992.

12 McNeill William, *Polyethnicity and Nacional Unity in World History*, Toronto, University of Toronto Press, 1986.

13 Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship*, Oxford, Clarendon Press, 1995.

14 J. de Lucas, *El Desafío de las Fronteras*, Madrid, Temas de Hoy, 1994.

15 O termo é usado por Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, Harvard University Press, 1992.



adiante veremos. Aliás, as próprias nações caracterizam-se por diferentes ordenamentos de *inclusão* que não teriam razão de ser se simultaneamente não existissem os de *exclusão*.<sup>16</sup> A *cidadania legal* é justamente um dos dispositivos fundamentais de exclusão ou inclusão. As limitações ao exercício da cidadania dos imigrantes constituem manifestações de exclusão por parte dos Estados-nação.

Ora como a exclusão social dos imigrantes é, por vezes, corolário da sua exclusão política<sup>17</sup>, a reivindicação de direitos de representação é uma reivindicação de *inclusão*.<sup>18</sup> Com efeito, o êxito de integração dos imigrantes não depende apenas de políticas públicas dirigidas à criação de oportunidades de emprego ou, por exemplo, à garantia de cuidados mínimos de assistência médica. Aliás, na definição clássica de *cidadania* elaborada por T. H. Marshall<sup>19</sup>, estão simultaneamente em jogo aspectos civis (direitos de justiça e liberdades individuais), sociais (benefícios de segurança social) e políticos (direitos de participação política ou, pelo menos, direitos de voto). Outrora, a ciência política valorizava principalmente os direitos civis. Posteriormente, o lado *social* da cidadania tem vindo a adquirir relevância, nomeadamente com Turner, para quem a cidadania é fundamentalmente uma questão de *participação*, envolvendo direitos de mulheres, jovens, crianças, imigrantes, etc.<sup>20</sup> Presentemente, os direitos políticos estão na ordem do dia.

A condição de cidadão, no pleno gozo dos seus direitos políticos, anula ou minimiza a condição de *imigrante* e *estrangeiro* — pelo menos ao nível dos *direitos*, já que a nível *simbólico* as marcas distintivas são mais difíceis de eliminar. Numa sociedade crescentemente multiculturalizada, é, pois, legítimo que os imigrantes desejem ser aceites como cidadãos de plenos direitos: civis, sociais e políticos. Se a *participação social* e a *inclusão* são condições essenciais de cidadania, logo é também necessário ter consciência dos *processos de exclusão* (social, económica,

16 D. Schnapper, *L'Europe des Immigrés*, Paris, F. Bourin, 1992.

17 Michel Wieviorka (org.), *Racisme et Modernité*, Paris, Editions la Découverte, 1993.

18 W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship...*, p. 176. Ver também: David Miller, «Citizenship and pluralism», *Political Studies*, 43, 1995, pp. 432-450; Étienne Balibar, *Les Frontières de la Démocratie*, Paris, Éditions la Découverte, 1992, e Stanley Hoffman, *Duties Beyond Borders*, Siracusa (Nova Iorque), Syracuse University Press, 1981.

19 T. H. Marshall, «Citizenship and social class», in T. H. Marshall, *Sociology at the Cross Roads*, Londres, Heinemann, 1963, e T. M. Marshall e Tom Bottomore, *Citizenship and Social Class*, Londres, Pluto Press, 1992. Ainda que contendo dimensões controversas, as propostas de T. H. Marshall continuam a ser consideradas fundamentais para a discussão de uma «cidadania» legada pela capacidade de os modernos Estados-nação serem capazes de actuar como factores de coesão social. Ver B. Turner (org.), *Citizenship and Social Theory*, Londres, Sage, 1992.

20 B. Turner, *Citizenship and Capitalism*, Londres, Allen & Unwin, 1986.

legal e política) que estão no reverso dos mecanismos de inclusão<sup>21</sup>. Mas têm os jovens consciência destes processos de exclusão? Tenderão eles a legitimar os direitos de participação e inclusão dos imigrantes? Em que condições?

Aos jovens europeus colocámos a seguinte questão: «Em muitos países as pessoas discutem se os imigrantes (pessoas vindas de outros países) deverão usufruir de plena cidadania, incluindo o direito de voto. Em tua opinião quais os imigrantes que deveriam poder votar nas eleições para o parlamento do teu país?» Apresentámos depois um leque de possíveis constrangimentos de natureza *cultural* («aqueles imigrantes que aceitaram a língua, os hábitos e a cultura do meu país deveriam ter direito a voto»); *legal* («aqueles imigrantes que entraram legalmente no meu país há mais de cinco anos e são cumpridores da lei deveriam ter direito a voto»); e *política* («aqueles imigrantes que foram vítimas de opressão e perseguição nos seus países de origem deveriam ter direito a voto» e «aqueles imigrantes que são leais à democracia e à constituição do meu país deveriam ter direito a voto»). Colocámos também a possibilidade de *existência de direitos absolutos* («todos os imigrantes do meu país deveriam ter direito a voto») e de *ausência completa desses direitos* («nenhum dos imigrantes do meu país deveria ter direito a voto»).

De um modo geral, os jovens europeus afastam-se das posições extremadas (quadro n.º 5): «nenhum dos imigrantes do meu país deveria ter direito a voto» (M = 2,52) e «todos os imigrantes do meu país deveriam ter direito a voto» (M = 2,59). Por outro lado (mapa n.º 2), os jovens portugueses e britânicos (Inglaterra/Gales e Escócia) são os que mais se manifestam a favor da solução liberalizante (M > 3,25).

É também interessante verificar como alguns países se situam abaixo da média europeia quando se questiona a concessão de direito ao voto por *assimilação cultural*: Israel, Israel Árabe, Palestina, Itália, Alemanha, Inglaterra, Gales, Escócia... Estamos perante identidades nacionais que não deixaram de ter, na sua constituição, um significativo suporte bélico ou conflituoso. As guerras geram também identidades. É sabido que um forte sentimento de pertença britânica se gerou quando sucessivas guerras envolveram galeses, escoceses e ingleses contra um inimigo comum — os franceses. Neste caso, a identidade britânica não assenta tanto numa homogeneidade cultural, quanto numa indiscutível fronteira estabelecida pela lógica das armas.<sup>22</sup>

21 Cf. Roche, *Re-thinking Citizenship: Welfare, Ideology and Change in Modern Society*, Cambridge, Polity Press, 1992, e Bob Coles, *Youth and Social Policy. Youth Citizenship and Young Careers*, Londres, University College London Press, 1995.

22 L. Colley, *Britons. Forging the Nation, 1707-1837*, Yale, Yale University Press, 1992.

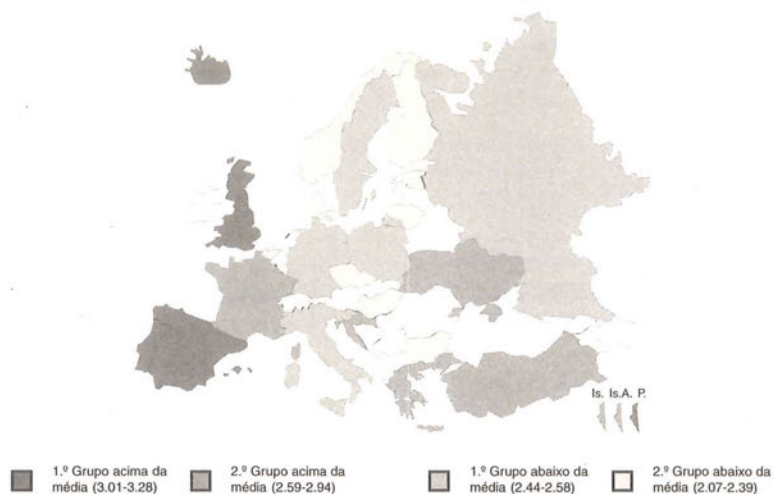


Quadro 5 Questões relativas ao direito de os imigrantes votarem

Pais	Nenhum dos imigrantes do meu país deveria ter direito a voto	Aqueles imigrantes que aceitaram a língua, os hábitos e a cultura do meu país deveriam ter direito a voto	Aqueles imigrantes que entraram legalmente no meu país há mais de 5 anos e cumprem a lei deveriam ter direito a voto	Aqueles imigrantes que foram vítimas de opressão e perseguição nos seus países de origem deveriam ter direito a voto	Aqueles imigrantes que são leais à democracia e à constituição do meu país deveriam ter direito a voto	Todos os imigrantes do meu país deveriam ter direito a voto
Islândia .....	2,09	3,77	3,89	3,01	3,34	3,04
Noruega .....	2,63	3,64	3,59	2,66	3,55	2,39
Dinamarca .....	2,61	3,62	3,54	2,49	3,07	2,21
Suécia .....	2,23	3,46	3,75	2,75	3,50	2,55
Finlândia .....	2,74	3,42	3,73	2,60	3,33	2,07
Estónia .....	2,71	3,81	3,45	2,85	3,19	2,19
Lituânia .....	2,66	4,04	3,97	2,88	3,57	2,39
Rússia .....	2,55	3,62	3,70	3,07	3,39	2,51
Ucrânia .....	2,58	3,49	3,63	3,26	3,46	2,91
Polónia .....	2,86	3,36	3,50	3,13	3,48	2,44
Hungria .....	2,74	3,35	3,55	2,82	3,45	2,07
Rep. Checa .....	2,45	3,65	3,95	2,72	3,50	2,15
Eslovénia .....	2,74	3,52	2,93	2,81	3,24	2,58
Croácia .....	2,20	3,77	3,83	3,40	3,72	2,81
Bulgária .....	3,01	3,67	3,63	2,98	3,37	2,17
Grécia .....	2,59	3,27	3,91	2,94	3,78	2,69
Turquia .....	2,31	3,79	3,77	2,94	3,98	2,84
Israel .....	2,35	3,37	3,23	2,64	3,64	2,69
Israel Árabe .....	2,62	3,11	3,08	3,17	3,32	2,94
Palestina .....	2,66	3,17	3,04	3,23	3,33	3,22
<b>Portugal .....</b>	<b>2,48</b>	<b>3,63</b>	<b>3,74</b>	<b>3,27</b>	<b>3,60</b>	<b>3,26</b>
Espanha .....	2,04	3,48	3,88	3,17	3,62	3,01
Itália, .....	2,40	3,22	3,93	2,61	3,61	2,51
Tirol Sul .....	2,69	3,48	3,82	2,82	3,35	2,36
Alemanha .....	2,41	3,35	3,42	2,96	3,14	2,46
Bélgica Flamengo .....	2,51	3,63	3,34	2,59	3,39	2,15
Inglaterra/Gales .....	2,44	3,54	3,67	3,18	3,41	3,28
Escócia .....	2,28	3,56	3,70	3,13	3,39	3,27
França .....	2,21	3,88	4,00	2,94	3,80	2,64
Média .....	2,52	3,54	3,65	2,94	3,48	2,59

Os jovens portugueses, em todos os itens considerados, mostram-se sistematicamente mais tolerantes do que os seus comparsas europeus, considerados no seu conjunto, e acresce que, com os croatas, são também dos que mais apoiam o voto dos imigrantes «vítimas de opressão e perseguição nos seus países de origem». A posição dos jovens portugueses, pela sua singularidade, merece alguma reflexão. Ela parece reveladora de uma apreciável *consciência cívica*, uma vez que o exercício da cidadania pressupõe a capacidade de partilhar uma identidade comum — comum a cidadãos com idênticos direitos —, identidade que deve ser mais sólida do que as identidades parciais que derivam de diferentes pertenças étnicas. No entanto, convém sublinhar, «dar direitos» a quem não os tem — e a





**Mapa 2** Questões relativas ao direito de os emigrantes votarem – «todos os imigrantes deveriam ter direito a voto»

discussão dessa mesma doação é sintomática das relações assimétricas de poder entre quem pode conceder direitos e entre quem, sob determinadas condições, pode deles usufruir — corresponde a um modo «politicamente correcto» de estabelecer fronteiras da cidadania.<sup>23</sup>

Por outro lado, na questão que se colocou aos jovens estão em jogo direitos de indivíduos pertencentes a minorias e não «direitos de minorias». O reconhecimento dos direitos dos primeiros pressupõe a sua assimilação. Num caso, reivindica-se a promoção e a protecção efectiva de direitos de pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas; noutro caso, a reivindicação desses direitos é feita por referência às minorias, elas próprias. A tolerância pode assim assumir feições de altivo desprezo. Provavelmente, só o reconhecimento das diferenças, da equivalência entre desiguais, assegurará uma plena integração multiculturalista. Como quer que seja, a posição dos jovens portugueses parece dar razão a Eduardo Lourenço quando sugere uma notável inversão na consciência histórica dos que, tendo um passado colonialista, se mostram tolerantes em relação aos imigrantes, mesmo quando estes procedem das antigas colónias. Inversão dada pela contracção da visão do nosso passado «não em volta da imagem do português-colonizador que durante 500 anos nos serviu de viático épico e

23 Cf. Jeff Spinner, *The Boundaries of Citizenship: Race, Ethnicity, and Nationality in the Liberal State*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1994, e Robert E. Goodin, «Inclusion and exclusion», *Archives Européennes de Sociologie*, Tomo xxxvii, n.º 2, 1996, pp. 343-370.

**Quadro 6** Atitudes dos jovens europeus perante a possibilidade de os imigrantes votarem: factores constituídos

Itens	Factor I Direitos condicionados	Factor II Direitos para todos
Nenhum deveria ter direito .....	-.15837	-.65149
Aceitação da língua/cultura .....	.77666	-.04357
Entrada legal .....	.76259	.11649
Vítimas de opressão .....	.35124	.59993
Leais à constituição .....	.67429	.31902
Todos deveriam ter direito .....	-.11272	.85101

*Youth and History Project, Centro de Análise.*

moral, mas dos *português-emigrante*, sua versão moderna e aceitável». <sup>24</sup> Ao fim e ao cabo, desde os anos 60-70 que cinco séculos de *emigração* se começaram a reverter em *imigração*.

A análise factorial avançada implicou dois principais factores (57% da variância). O primeiro factor (37% da variância) é constituído por indicadores de índole cultural («aceitação da língua/cultura»), legal («entrada legal») e política («vítimas de opressão» e «leais à constituição»). O segundo factor (20% da variância) retém também o indicador «vítima de opressão», sendo principalmente sustentado pela concessão do direito ao voto a todos os imigrantes e pela rejeição da negação desse mesmo direito (quadro n.º 6). Aliás, há uma correlação negativa, como seria de esperar, entre estes dois indicadores ( $r = -0,32$ ). De referir que no factor relativo aos direitos condicionados, o indicador que mais pesa é o que exige a «aceitação da língua, dos hábitos e da cultura» do país receptor. Por aqui vemos que, enquanto lugar de «origem» ou de «assimilação», a *terra natal* ou *adoptiva* permanece como foco de um amplo espectro de relações culturais.

Analizando os resultados constata-se que, para os jovens europeus, os *direitos condicionados* ganham ascendência sobre os *direitos incondicionados* (tabela n.º 2). Pode isto querer dizer que as pressões migracionais e as manifestações de xenofobia que, embora residualmente, têm vindo a surgir por toda a Europa fazem com que alguns aspectos da multiculturalidade não constituam propriamente uma saída *politicamente conveniente*.

Algumas das antigas potências colonialistas (Portugal, Espanha e Grã-Bretanha) alinham na concessão incondicional de direitos de voto aos imigrantes e o mesmo se passa em relação aos jovens da Palestina, Israel Árabe, Islândia e Croácia.

A atitude dos jovens europeus em relação aos imigrantes pode também ser analisada de acordo com alguns princípios determinantes: o princípio de *ius sanguinis* e o de *ius soli*. De um lado temos a referência ao solo e à

**Tabela 2** Condicionabilidade do direito de os imigrantes votarem

M: + -10 desvio-padrão +/-: 10-30 desvio-padrão + +/- -> 30 desvio-padrão		Direitos condicionados (M = 3,56)				
		--	-	M	+	++
Direitos incondicionais (M = 3.00)	++	Palestina	Ingl./Gales Escócia*	Islândia Portugal Espanha	Croácia	
	+	Israel Árabe*		Ucrânia	Turquia	
	M	Eslovénia	Israel Alemanha	Suécia Rússia Polónia Grécia Itália		França
	-			Noruega Tirol Sul	Rep. Checa	Lituânia
	--		Dinamarca	Finlândia Estónia Bulgária Bélgica Fl. Hungria		

Youth &amp; History Project, Centro de Análise.

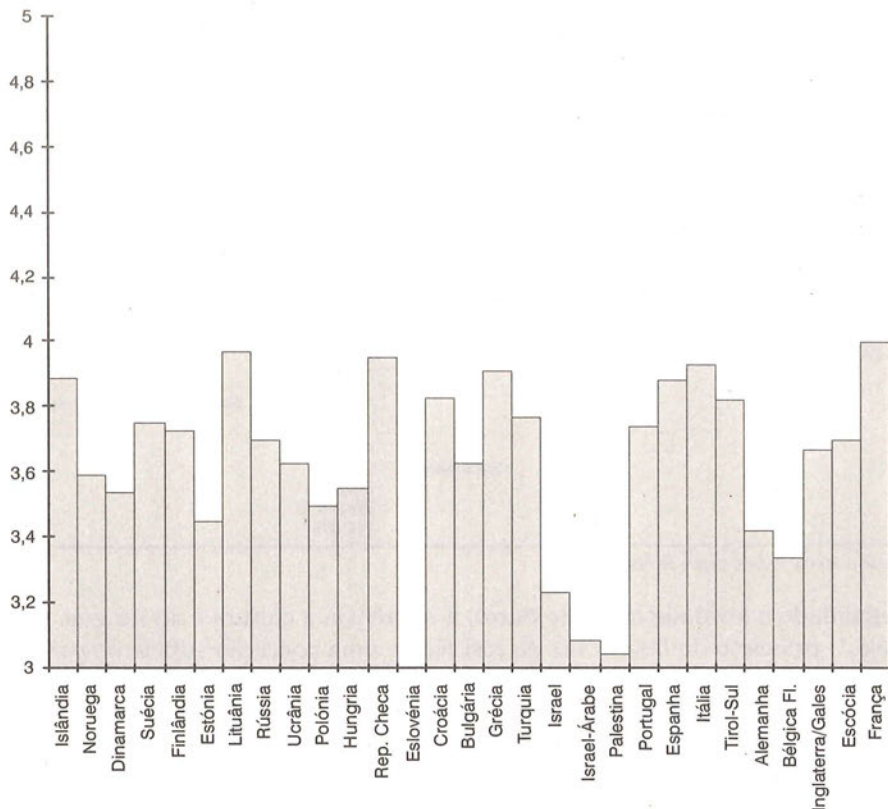
legalidade e lealdade civis; do outro, a referência à cultura e ao sangue. Ou seja, o princípio de *ius soli* faz da residência uma condição suficiente para a aquisição dos direitos de cidadania; o princípio de *ius sanguinis* apoia-se numa concepção *orgânica* da nação que tende a excluir os cidadãos residentes não-nacionais do universo dos direitos de cidadania.<sup>25</sup> Estes princípios entrecruzam-se não apenas com *direitos* mas também com *obrigações*.<sup>26</sup> Por exemplo, a entrada legal num país pode conferir direitos de cidadania aos imigrantes, mas estes podem também ser obrigados a obedecer à constituição. Num como noutro caso, há *imperativos de territorialidade* que levam a que uma população tenda a defender-se dos intrusos do seu território a partir de um instinto de preservação da identidade e da imposição de lealdades incondicionais em relação à nação em que se vive.

A França tem sido considerada um exemplo típico do princípio *ius soli*, baseado na livre associação contratual dos cidadãos e suporte de um modelo aberto e universalista; a Alemanha, em contrapartida, tem sido considerada como exemplo típico do princípio *ius sanguinis*, que aponta para um modelo comunitário baseado em heranças culturais comuns e afinidades étnicas,

25 Cf. Dominique Schnapper, *La France de l'Integration. Sociologie de la Nation en 1990*, Paris, Gallimard, 1991.

26 *Direitos e obrigações* são elementos essenciais da teoria (ou da retórica política) da cidadania. Cf. P. Mann, «Ruling class strategy and citizenship», *Sociology*, 21, 1987, pp. 339-354, L. Mead, *Beyond Entitlement: the Social Obligations of Citizenship*, Nova Iorque, Free Press, 1986, e Bob Coles, *Youth and Social Policy. Youth Citizenship and Young Careers*, Londres, University College of London, 1995.

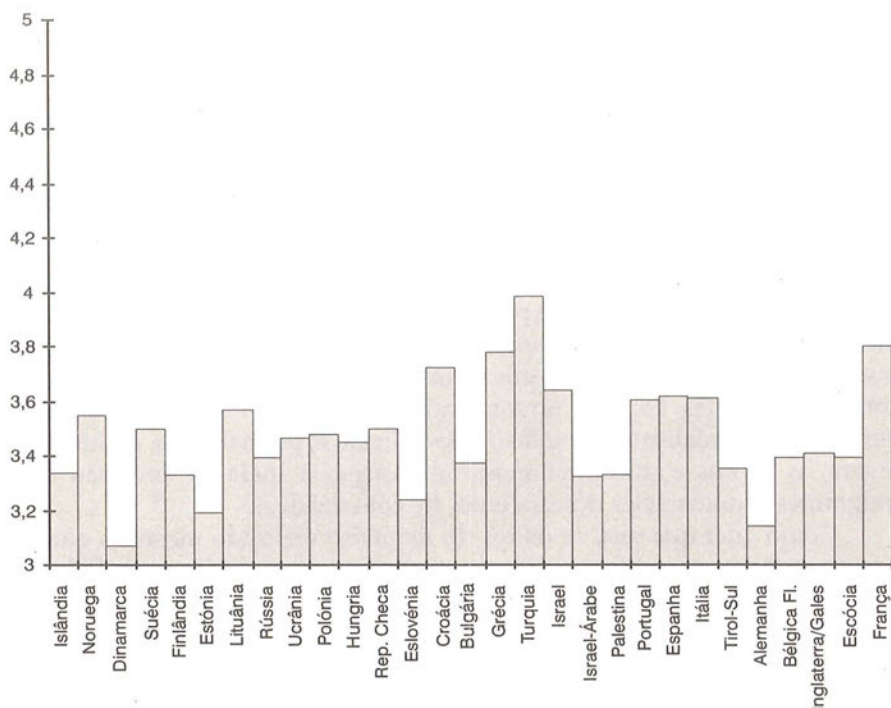




**Gráfico 1** “Aqueles imigrantes que entraram legalmente no meu país há mais de cinco anos e são cumpridores da lei deveriam ter direito a voto”

insistindo na unidade cultural da nação e na pertença orgânica (*völkisch*) de cada um dos seus membros a essa unidade. Com efeito, dentre todos os jovens inquiridos, são os franceses que mais privilegiam a importância do facto consumado da residência — facto que sobreleva o da descendência ou o da genealogia (gráfico n.º 1). Trata-se visivelmente de formas de influência republicana na constituição da nacionalidade.<sup>27</sup> A residência torna-se, para os franceses, no critério fundamental da cidadania. A participação dos cidadãos é para os jovens franceses possível numa base cívica e territorial, ficando relegados para segundo plano os factores étnicos, religiosos ou familiares. É também para os jovens franceses que mais reforçada aparece a ideia da «nação política» associada a uma fidelidade à constituição e à democracia (gráfico n.º 2). Os jovens franceses integram ainda o grupo de países onde

27 D. Schnapper, *La France de l'Intégration...*



**Gráfico 2** “Aqueles imigrantes que são leais à democracia e à constituição do meu país deveriam ter direito a voto”

mais predomina a ideia da «nação cultural».<sup>28</sup> Nesta concepção, os «direitos da nação» não são tanto os que derivam dos cidadãos que a integram, mas os que sustentam um organismo «vivo e eterno» a que a nacionalidade de base cultural se encontra associada.

Os jovens franceses mostram-se também mais propensos que os alemães a concederem direitos de cidadania a «todos os imigrantes do seu país». No entanto, a mais explícita linha fraccionária é, neste caso, aquela que separa os países da Europa ocidental dos da Europa do Leste (com excepção da Grécia, Ucrânia e Croácia). Com efeito, os jovens dos países mais ocidentais da Europa são os que mais tolerantes se mostram para com os imigrantes — ultrapassando a média dos jovens inquiridos. Eles pertencem ao núcleo duro de países «culturalmente» mais pluralistas, em termos potenciais, isto se esta abertura aos imigrantes se traduzir na aceitação da cultura e participação dos imigrantes, facultando-lhes a manutenção das suas especificidades étnicas.

28 A. Blas Guerrero, *Nacionalismo e Ideologias Políticas Contemporâneas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.

Por outro lado, nos países da Europa do Leste, a democratização das instituições parece colidir, mais vincadamente, com interesses nacionalistas,<sup>29</sup> provavelmente dado o desemprego e a enorme desprotecção que resultaram das quedas dos antigos regimes políticos. Como se sabe, as vulnerabilidades sociais acarretam historicamente manifestações de xenofobia.

Ou seja, as democracias liberais consolidadas são mais propensas ao multiculturalismo, por melhor responderem às reivindicações das minorias étnicas e à defesa dos direitos individuais.<sup>30</sup> No entanto, parece que outros factores justificarão posicionamentos mais pró-multiculturalistas. Se, no caso da França, se poderia invocar o princípio *ius soli*, é bem possível que no caso dos países com experiência colonial — nomeadamente Portugal, Espanha e Inglaterra — os jovens acabem por valorizar, por razões históricas, a relação com os imigrantes. Ou seja, uma memória histórica em que ecoa a pesada herança do colonialismo — e todo o colonialismo é, por natureza, exclutor — levará os jovens a atitudinalmente abraçarem a ideia de inclusão dos imigrantes (muitos deles descendentes de colonizados).

Como quer que seja, os dados do inquérito realizado mostram que as nações modernas combinam aspectos de ambos os princípios enunciados: o princípio de *ius sanguinis* e o de *ius soli*. As «nações dos cidadãos» incorporam também aspectos étnicoculturais tradicionais que alimentam laços de natureza comunitária.<sup>31</sup> O caso da França parece paradigmático. A análise factorial mostra que os jovens franceses acabam por alinhar em direitos mais *condicionantes* que, por exemplo, os alemães. Percebe-se, então, que proliferem os debates que interrogam se o país do «homem universal», que, em 1971, declarou a emancipação dos judeus, não será hoje um dos mais «fechados» aos imigrantes vindos do Terceiro Mundo.<sup>32</sup>

Ou seja, as atitudes reveladas pelos jovens europeus mostram que se os «Estados-nação» modernos, por um lado, promovem a cidadania, por outro lado incentivam também as comunidades de carácter nacional, baseadas em heranças e identidades culturais partilhadas, das quais os imigrantes são ou não excluídos. Os princípios do Estado democrático albergam simultaneamente fervores nacionalistas e preocupações cidadanistas. Aliás, não é por acaso que Habermas tem defendido a necessidade de se dar

29 Esta hipótese é trabalhada em Ted Gurr, *Minorities at Risk: A Global View of Ethnopolitical Conflict*, Washington, Institute of Peace Press, 1993, e Hurst Hannum, *Basic Documents on Autonomy and Minority Rights*, Boston, Martinus Nijhoff, 1993.

30 Michael Walzer, *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*, Oxford, Blackwell, 1983.

31 Cf., a propósito, I. Alvarez Dorronsoro, *Diversidad Cultural y Conflictos Nacionales*, Madrid, Talasa, 1993.

32 Emmanuel Todd, *Le Destin des Immigrés. Assimilation et Ségrégation dans les Démocraties Occidentales*, Paris, Éditions du Seuil, 1994 (tradução portuguesa: *O Destino dos Imigrantes. Assimilação e Segregação nas Democracias Ocidentais*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996).



prioridade aos princípios do Estado democrático mais orientados pela salvaguarda das preocupações cidadanistas quando se discutem as relações entre cidadania e nacionalidade. E isso significa esbater as fronteiras internas de acesso à cidadania em desfavor dos critérios de homogeneização nacional, sem que para tanto seja necessário menosprezar as identidades nacionais e culturais.<sup>33</sup>

#### 8.4 *Matérias referendáveis*

Finalmente, confrontámos os jovens com vários assuntos susceptíveis de gerar controvérsia e debate público. E pedimos-lhes se, para cada um desses assuntos, votariam a *favor* ou *contra*. Foram abordados *assuntos militares* («imediato encerramento das bases nucleares na Europa» e «uso de armamento europeu em actividades das Nações Unidas para suprimir guerras civis em todo o mundo»); *assuntos ecológicos* («limitação da velocidade e trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal»); *assuntos económicos* («redução dos salários e do nível de vida na Europa de forma a canalizarem-se investimentos para a Europa do Leste» e «garantir preços mínimos para os países do Terceiro Mundo, com o aumento dos preços na Europa, como consequência»); *assuntos sociais* («plena igualdade entre mulheres e homens na profissão, no governo da casa e na vida pública», «redução do número de imigrantes» e «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial de modo a reprimir a criminalidade e a violência»); e *assuntos políticos* («reduzir o poder da Comunidade Europeia, dando um maior poder aos Estados nacionais» e «integração europeia, incluindo uma moeda única»). O questionamento de alguns destes assuntos tem uma justificação de fundo. Assistindo-se a uma crescente globalização dos equilíbrios sociais, económicos, políticos e religiosos e a uma correspondente erosão relativa da soberania dos Estados, há quem defenda que as novas correntes socioculturais e transnacionais radicam, possivelmente, numa «ética indolor dos novos tempos democráticos», como diz Lipovetsky, isto é, numa sensibilidade de repúdio do dever colectivo em favor de uma «ética contingente» orientada pela busca de uma felicidade individual ou de um compromisso pessoal.<sup>34</sup> Repudiariam os jovens europeus princípios elementares de *comprometimento social*? E em que é que os jovens portugueses se demarcariam dos seus pares europeus?

Acima da média dos jovens europeus, os portugueses votariam na «limitação da velocidade de trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal», «na plena igualdade entre homens e mulheres», «na garantia de preços mínimos para os produtos

33 J. Habermas, *Identidades Nacionales y Postnacionales*, Madrid, Tecnos, 1989.

34 Gilles Lipovetsky, *Le Crépuscule du Devoir*, Paris, Gallimard, 1992.

do Terceiro Mundo», «no alargamento das áreas de intervenção policial» e «na integração europeia, incluindo uma moeda comum». Num outro indicador respeitante à Comunidade Europeia («redução do seu poder dando um maior poder aos Estados nacionais»), os jovens portugueses situam-se praticamente ao nível da média europeia, o mesmo se passando em relação ao «encerramento das bases nucleares» (quadro n.º 7).

Em contrapartida, os jovens portugueses tenderiam a não apoiar tão entusiasticamente a «redução dos salários e do nível de vida na Europa ocidental de forma a canalizarem-se investimentos para a Europa do Leste», a «utilizar armamento europeu numa actividade das Nações Unidas para suprimir guerras civis em todo o mundo» e a «reduzirem o número de imigrantes».

Vejam agora outros traços a merecerem sublinhamento. Em relação às «bases nucleares», os jovens gregos e alguns nórdicos (Islândia, Noruega, Dinamarca) são dos que se revelam mais oposicionistas. No pólo oposto encontramos checoslovacos, russos, ingleses e franceses. No que respeita à «limitação de velocidade do trânsito rodoviário para salvaguarda do ambiente», os sentimentos ecológicos encontram-se mais expandidos na Hungria e em países mediterrânicos (Grécia, Turquia, Portugal e Espanha). Contudo, estes dois indicadores de sinal «pós-materialista» são contrabalançados por um outro indicador de pendor mais «materialista»: referimo-nos à necessidade, sentida pelos jovens, de reprimir a criminalidade e a violência, aumentando a intervenção policial. A excepção é constituída por jovens eslovenos e árabes (palestinos e israelo-árabes).

Nas matérias referendáveis de *índole económica*, não colhe grande simpatia, entre os jovens europeus, a hipótese de redução dos salários e do nível de vida na Europa ocidental de forma a canalizarem-se investimentos para a Europa do Leste. Aliás, nem mesmo em relação aos jovens da Europa do Leste esta hipótese os atrai, apesar de serem mais favoráveis a ela do que os jovens da Europa ocidental. Na verdade, os jovens europeus mostram-se mais sensíveis a apoiar o Terceiro Mundo do que a Europa do Leste. Como se sabe, um efeito importante da globalização da economia mundial é o de a comparação estabelecida entre rendimentos ocorrer não apenas no interior de uma sociedade nacional, mas à escala mundial. Os jovens europeus, no fundo, admitem uma *regulação especial de preços* não no sentido de se formarem preços de mercado unitários para mercadorias produzidas em lugares diferentes e em condições de custos também diferentes, mas no sentido de uma minimização das desigualdades económicas e sociais. Os jovens ibéricos e ucranianos são, de todos, os que mais tenderiam a aceitar o aumento dos preços dos produtos na Europa, garantindo, desse modo, preços mínimos para os do Terceiro Mundo. Mas a proposta colhe simpatia em outras potências europeias, designadamente na Alemanha e Grã-Bretanha (mapa n.º 3).



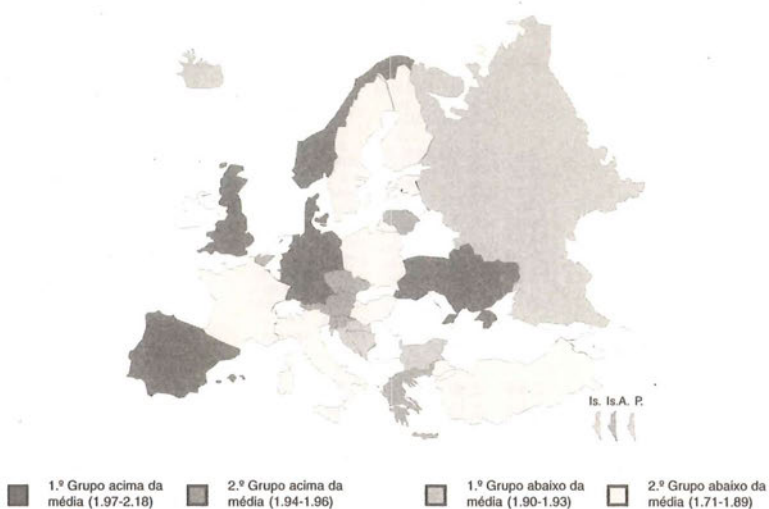
Quadro 7 Questões relativas a matérias referendáveis\*

País	Imediato, encerr. das bases nucleares na Europa	Limitação da velocidade de trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e proteger o ambiente florestal	Redução de salários e do nível de vida na Europa ocidental de forma a canalizar-se investimentos para a Europa de Leste	Plena igualdade entre mulheres e homens na procriação, no governo da casa e na vida pública	Uso de armamento europeu em actividades das Nações Unidas para suprir as guerras civis em todo o mundo	Redução do número de imigrantes	Garantir preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo com um aumento dos preços na Europa, como consequência	Alargar as áreas de intervenção da autoridade policial de modo a reprimir a criminalidade e a violência	Reduzir o poder da CE, dando maior poder aos Estados nacionais	Integração europeia, incluindo uma moeda única
Islândia .....	2,59	2,39	1,57	2,75	2,05	1,77	1,91	2,48	2,07	2,10
Noruega .....	2,52	2,13	1,57	2,69	2,29	2,18	2,01	2,45	2,17	1,96
Dinamarca .....	2,49	2,48	1,64	2,59	2,32	2,25	1,97	2,49	1,97	1,73
Suécia .....	2,18	2,32	1,77	2,62	2,41	2,03	1,85	2,48	2,22	1,97
Finlândia .....	1,97	2,23	1,55	2,64	2,31	2,14	1,77	2,39	2,04	1,98
Estónia .....	2,32	2,23	1,64	2,29	2,15	2,25	1,88	2,51	2,07	2,06
Lituânia .....	2,25	2,46	1,59	2,32	2,29	2,20	1,97	2,71	2,09	2,16
Rússia .....	2,09	2,32	1,56	2,43	2,36	2,29	1,90	2,47	1,95	2,15
Ucrânia .....	2,41	2,43	1,81	2,44	2,15	2,02	2,18	2,61	2,00	2,24
Polónia .....	2,15	2,28	1,81	2,50	2,29	2,18	1,79	2,45	2,02	2,14
Hungria .....	2,31	2,59	1,74	2,48	2,23	2,24	1,92	2,64	1,94	2,23
Rep. Checa .....	1,85	2,32	1,58	2,49	2,39	2,34	1,96	2,78	1,97	2,17
Eslovénia .....	2,26	2,25	1,90	2,38	2,00	2,00	1,96	2,32	1,87	2,09
Croácia .....	2,48	2,49	1,62	2,54	2,38	1,91	1,90	2,45	2,03	2,22
Bulgária .....	2,34	2,24	1,83	2,58	2,30	2,28	1,91	2,61	2,08	2,31
Grécia .....	2,62	2,54	1,64	2,64	2,47	2,28	2,00	2,52	2,06	2,33
Turquia .....	2,28	2,54	1,99	2,54	2,12	2,20	1,71	2,41	2,16	2,14
Israel .....	2,27	2,37	1,68	2,65	2,29	1,89	1,93	2,52	1,94	2,32
Israel Árabe .....	2,21	2,31	1,93	2,31	2,25	2,24	1,95	2,32	2,06	1,92
Palestina .....	2,39	2,39	1,95	2,18	2,11	2,19	1,92	2,29	2,05	1,87
<b>Portugal .....</b>	<b>2,29</b>	<b>2,51</b>	<b>1,59</b>	<b>2,66</b>	<b>1,89</b>	<b>1,93</b>	<b>2,08</b>	<b>2,55</b>	<b>2,01</b>	<b>2,35</b>
Espanha .....	2,48	2,46	1,69	2,65	2,38	1,92	2,11	2,43	2,08	2,32
Itália .....	2,32	2,55	1,62	2,66	2,54	2,27	1,78	2,59	1,82	2,49
Tirol Sul .....	2,50	2,50	1,73	2,64	2,39	2,28	1,95	2,58	1,84	2,54
Alemanha .....	2,33	2,36	1,68	2,56	2,25	2,19	2,05	2,45	1,91	2,10
Bélgica Fl. ....	2,19	2,42	1,49	2,70	2,22	2,16	1,96	2,54	1,80	2,37
Ingl./Gales .....	2,07	2,39	1,60	2,56	2,05	2,07	2,05	2,44	1,94	1,96
Escócia .....	2,14	2,41	1,50	2,58	2,11	1,99	2,03	2,41	2,02	1,98
França .....	2,05	2,28	1,48	2,69	2,51	2,06	1,89	2,43	1,87	2,33
Média .....	2,30	2,39	1,68	2,54	2,27	2,14	1,94	2,50	2,00	2,17

\* As médias referem-se apenas a três possibilidades de resposta: «votaria a favor», «indeciso» e «não votaria». O valor 1,5 corresponde, naturalmente, à média.

A *redução da imigração* não é uma medida muito apoiada entre jovens ibéricos e da Islândia, Croácia, Escócia e Israel. Em relação à questão da *plena igualdade entre homens e mulheres*, ela é a que reúne maior consenso entre os jovens europeus, particularmente entre os do Norte, Oeste e Sul da Europa. Os jovens dos países do Leste e Centro da Europa não se manifestam tão favoráveis — o que não quer dizer que sejam menos a favor da igualdade entre homens e mulheres do que aqueles que se afirmam por essa igualdade





**Mapa 3** Questões relativas a matérias referendáveis – «garantir preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo como consequência de um aumento dos preços na Europa»

e que, eventualmente, na prática, poderão agir a desfavor dela. É possível que os jovens do Centro e do Leste da Europa considerem, por exemplo, que nos seus países alguns direitos mais igualitários estarão já minimamente garantidos. Como quer que seja, as jovens europeias são bastante mais sensíveis a esta questão ( $M = 2,71$ ) que os inquiridos do sexo masculino ( $M = 2,36$ ).

Vejamos finalmente as matérias referendáveis relativas à Comunidade Europeia. Trata-se de uma questão que, como se sabe, está na ordem do dia e que tem provocado bastantes controvérsias. Quaisquer que sejam as modalidades ou perspectivas de questionamento do processo da integração Europeia — o mesmo se poderia dizer em relação a outros processos de «globalização» — uma coisa parece certa: estamos perante novos ordenamentos políticos, económicos e sociais que parecem ameaçar as tradicionais funções e representações dos Estados-nação.<sup>35</sup> Os governos nacionais vêm-se na contingência de proceder a sucessivos reajustamentos políticos para manterem uma certa distintividade que, em termos culturais, está recorrentemente ameaçada por efeitos de «desterritorialização». Contra

35 M. Billig, *Banal Nationalism*, Londres, Sage, 1995; M. Featherstone, *Undoind Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*, Londres, Sage, 1995; M. Featherstone, S. Lash e R. Robertson (orgs.), *Global Modernities*, Londres, Sage, 1995, e P. Hirst e G. Thompson, *Globalization in Question*, Oxford, Polity Press, 1996.

a «mestiçagem» das nações num espaço supranacional, levantam-se vozes nostálgicas clamando pela necessidade de as comunidades se voltarem para «dentro», libertando-se de fenómenos de globalização que as privam de pontos de referência que se acham nos respectivos casulos nacionais.<sup>36</sup>

Por outro lado, nem sempre as instituições supranacionais são vistas, pelos cidadãos, como ameaçadoras das soberanias nacionais.<sup>37</sup> Há quem pense que a consolidação da Comunidade Europeia não impedirá, pelo contrário, que os seus membros busquem, inventiva e conscientemente, uma distintividade como nações em si mesmas. As ressurgentes preocupações com a identidade nacional não são elas produto da erosão simbólica e material do muito do que outrora foi pensado como «carácter nacional»?

No centro destas controvérsias, o que se pode dizer é que, de um modo geral, os jovens europeus mostram-se razoavelmente favoráveis à «integração europeia, incluindo a instituição de uma moeda única» ( $M = 2,17$ ). O alinhamento pelas posições *europeístas* torna-se, contudo, um pouco mais controverso ( $M = 2,00$ ) quando está em causa a votação da «redução do poder da Comunidade Europeia, dando um maior poder aos Estados nacionais».

Os jovens mais favoráveis à «integração europeia» distribuem-se pela bacia de influência mediterrânica: Itália, França, Portugal, Espanha, Grécia e Israel. Os jovens que menos votariam na integração europeia são os britânicos (Inglaterra/Gales), os palestinianos (Palestina e Israel Árabe) e os nórdicos (designadamente, Noruega, Dinamarca, Suécia e Finlândia)<sup>38</sup>. A «redução do poder da Comunidade Europeia, dando um maior poder aos Estados nacionais», colhe especial simpatia, inversamente, em alguns países nórdicos (Suécia e Noruega).

## 9 Atitudes perante a sociedade

A laicização da História coincide com a sua propensão para se ocupar com os factos específicos da nacionalidade. Ante a História «sagrada», sujeita a um duplo imperialismo — o da Antiguidade e o do Papado —, emerge, entre o século XVI e o Século das Luzes, a história «profana», que não é mais que a história das nações, dos Estados e dos povos europeus. Mais recentemente, as tentativas de unificação da Europa e o colapso do «comunismo» na Europa Central e do Leste têm originado a ressurgência de movimentos nacionalistas, o debate em torno de novas categorias de pertença institucional com as quais

36 G. Laforest e D. Brown, *Integration and Fragmentation*, Kingston Ontário, Queen's University, 1994.

37 E. Meehan, *Citizenship and the European Community*, Londres, Sage, 1993.

38 Estes resultados são concordantes com os dados do *Eurobarómetro* europeu.



os Europeus são chamados a identificarem-se, uma rediscussão dos próprios significados atribuídos aos Estados-nação, à Europa, à própria democracia. Que representações, então, os jovens têm do que representa um Estado ou uma nação? Que significado atribuem à Europa e à integração europeia? Que pensam da democracia?

### 9.1 *As nações e o Estado*

Os Estados são difíceis de imaginar, por isso, recorrentemente se pensam em termos metafóricos: conservadores ou progressistas, do centro ou da periferia... O mesmo em relação às nações, que são imaginadas através de hinos, bandeiras, monumentos e feitos históricos. Não por acaso, o conceito ambíguo de nação é substituído pelo de «comunidade imaginada»<sup>39</sup>. Através de que outros meios, senão de metáforas, poderíamos explicar a identidade lusa, o significado das cores da bandeira portuguesa, o feito dos «magriços», o próprio carácter e essência da «saudade»?

Nesta medida, a *consciência nacional* pode ser entendida como um fenómeno de «engenharia social» que entra na formação das nações. Estas, como destino político inerente, são um «mito»; em contrapartida, o nacionalismo, ao tomar culturas preexistentes para as transformar em nações, parece inventá-las.<sup>40</sup> Mas as nações não correspondem apenas a meras invenções. Também se constroem: com linhas ferroviárias, com medidas de homogeneização cultural e educativa, etc.<sup>41</sup>

Com efeito, para Gellner, o nacionalismo constrói-se numa base de homogeneidade que o poder estatal se esforça ou acaba por assegurar<sup>42</sup>. Por isso, as nações constituíram-se na base de identidades de tipo religioso, linguístico, tribal ou através de laços políticos tais como a lealdade a velhas monarquias ou instituições nobiliárias ou corporativas. Em contrapartida, para o mesmo autor, a *identidade nacional* é definida como a autoconsciência de pertença a essa identidade homogénea, isto é, aparece como um derivado do processo de homogeneização estatal<sup>43</sup>.

Quanto mais acentuada for essa homogeneização, mais as nações e os Estados são apreciados à luz de mecanismos *integrativos*. A três níveis. Num caso, as nações são vistas como «entidades naturais, unificadas por uma

39 Cf. Juan García, «Nacion, identidad y paradoja: una perspectiva relacional para el estudio del nacionalismo», *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociales)*, 67, 1994, pp. 165-183.

40 Cf. Hobsbawm, *Nations and Nationalism*, Oxford, 1983.

41 P. Sahlins, *Boundaries. The Making of France and Spain in the Pyrenees*, Califórnia, University of California Press, 1989.

42 E. Gellner, *Nations and Nationalism*, Itaca, Nova Iorque, Cornell University Press, 1983.

43 E. Gellner, *Culture, Identity and Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.



origem, língua, história e cultura comuns»<sup>44</sup>. Exemplo ilustrativo é o dos países do chamado «Terceiro Mundo», que procuram uma exaltação de si mesmos não já — ou apenas — em termos de se pensarem diferentes pelo espaço geográfico que ocupam, mas mediante a valorização de um passado histórico ou de um espaço que é historizado. A um segundo nível, às nações e Estados é-lhes atribuída a função de representarem um desejo de criação de «futuro comum» — porque comuns são as origens; porque a identidade nacional se baseia em territorialidades culturais comuns; por predominância de elementos cívicos e étnicos; por existência de pretensas missões civilizadoras, como aconteceu com o «nacionalismo linguístico» da cultura francesa. A um terceiro nível, contudo, a reivindicação de Estados independentes por parte de grupos nacionalistas pode ser condenada e vista como uma das principais «causas de guerra».

Porque é que os Estados e nações alimentam a sua *integridade*? Porque, ao mesmo tempo que expressam uma realidade comunitária através de vínculos sociais, assentam a sua coesão identitária num futuro projectado, numa comunidade imaginada, numa entidade idealizada.

No entanto, de um ponto de vista cultural, as nações não têm fronteiras precisas nem eternas. Na arquitectura do questionário com que interrogámos os jovens europeus, reuniram-se então alguns indicadores que expressam uma concepção mais *plástica* do que podem significar nações e Estados. Nesta concepção, as nações «nascem, crescem e morrem na História, como acontece com tudo»; os grupos nacionalistas têm o «direito de declarar guerra para a criação de um novo Estado»; e, último indicador considerado, aceita-se que «os Estados nacionais deveriam ceder parte essencial da sua soberania em benefício de uma organização supranacional».

As representações que favorecem a *integridade* da «Nação-Estado» são as mais dominantes entre os jovens europeus (quadro n.º 8). À cabeça aparece a ideia de que «as nações são entidades naturais, unificadas por uma origem, língua, história e cultura comum» (M = 3,71). Esta representação apenas não colhe grande simpatia entre os jovens belgas por razões que certamente se prendem com o bilinguismo do país e todo o heteroclitismo ideológico que se lhe associa, por razões religiosas, étnicas, etc. Esta *naturalização* da integridade das nações não surpreende. Como se sabe, quase todas as mitologias étnicas apelam a características territoriais ou genealógicas, ancorando as identidades étnicas a «locações originais» ou «ancestralidades primordiais»<sup>45</sup>. Posteriores ideologias nacionalistas retrabalharam estes mitemas elementares em alegorias que vão do «espaço poético» à «memória heróica».<sup>46</sup>

44 No sentido de *pervasive cultures* ou *encompassing cultures*. Cf. Yael Tamir, *Liberal Nationalism*, Princeton, Princeton University Press, 1993.

45 John Armstrong, *Nations Before Nationalism*, Chapel Hill, 1982.

46 A. Smith, *The Ethnic Origins of Nations...*

Quadro 8 Questões relativas às noções de nação e Estado

País	As nações nascem, crescem e morrem na História, como acontece em tudo	As nações são entidades naturais, unificadas por uma origem, língua, história e cultura comum	As nações representam um desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado	A reivindicação de Estados independente por parte de grupos nacionalistas tem sido uma das principais causas de guerra, em sécs. anteriores	Aqueles imigrantes que são leais à democracia e à constituição do meu país deveriam ter direito a voto	Todos os imigrantes do meu país deveriam ter direito a voto
Islândia .....	3,09	3,75	3,56	3,18	2,40	2,75
Noruega .....	2,81	3,80	3,52	3,62	2,29	2,56
Dinamarca .....	2,97	3,45	3,46	3,43	2,63	2,87
Suécia .....	2,88	3,61	3,31	3,43	2,43	2,61
Finlândia .....	3,03	3,73	3,39	3,46	2,47	2,50
Estónia .....	3,06	3,67	3,41	3,41	2,65	2,90
Lituânia .....	3,18	3,81	3,46	3,50	3,27	2,59
Rússia .....	3,00	3,94	3,33	3,39	2,57	2,98
Ucrânia .....	2,98	3,78	3,44	3,22	2,67	2,97
Polónia .....	3,35	3,68	3,41	3,49	3,30	2,90
Hungria .....	2,97	3,67	3,19	3,11	—	2,63
Rep. Checa .....	3,38	4,07	3,27	3,61	2,68	2,91
Eslovénia .....	3,14	3,28	3,18	3,29	3,06	2,99
Croácia .....	3,29	3,54	3,41	3,51	2,73	3,16
Bulgária .....	2,86	3,93	3,62	3,53	3,24	3,06
Grécia .....	2,86	3,99	3,59	3,37	2,70	3,03
Turquia .....	2,97	3,91	3,56	3,44	—	2,67
Israel .....	2,79	3,68	3,42	3,52	3,09	3,08
Israel-Árabe .....	2,99	3,44	3,38	3,33	3,25	2,96
Palestina .....	3,03	3,46	3,30	3,30	3,18	3,03
<b>Portugal .....</b>	<b>3,10</b>	<b>3,65</b>	<b>3,58</b>	<b>3,42</b>	<b>2,74</b>	<b>3,15</b>
Espanha .....	2,81	3,64	3,49	3,26	2,50	3,00
Itália .....	2,79	3,85	3,72	3,45	2,17	2,89
Tirol Sul .....	2,97	3,69	3,54	3,51	2,22	2,94
Alemanha .....	3,05	3,54	3,37	3,31	2,28	2,88
Bélgica-Flamenga .....	3,17	3,27	3,40	3,33	2,40	2,86
Inglaterra/Gales .....	3,15	3,39	3,39	3,32	2,69	2,74
Escócia .....	3,19	3,52	3,51	3,47	2,67	2,64
França .....	2,81	3,67	3,64	3,41	2,59	2,97
Média .....	3,02	3,71	3,45	3,40	2,68	2,88

Indicador relativamente consensual entre os jovens europeus é também o que sustenta que «as nações representam um desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado» ( $M = 3,45$ ). Um terceiro indicador de *integralidade nacional* é o que radica na ideia de que «as reivindicações de Estados independentes por parte de grupos nacionalistas têm sido uma das principais causas de guerra, em séculos recentes» ( $M = 3,40$ ).

Dos indicadores que apontam para uma maior fluidez das fronteiras da integralidade nacional, o que reúne mais consenso sustenta que «as nações nascem, crescem e morrem na História, como acontece com tudo». Na



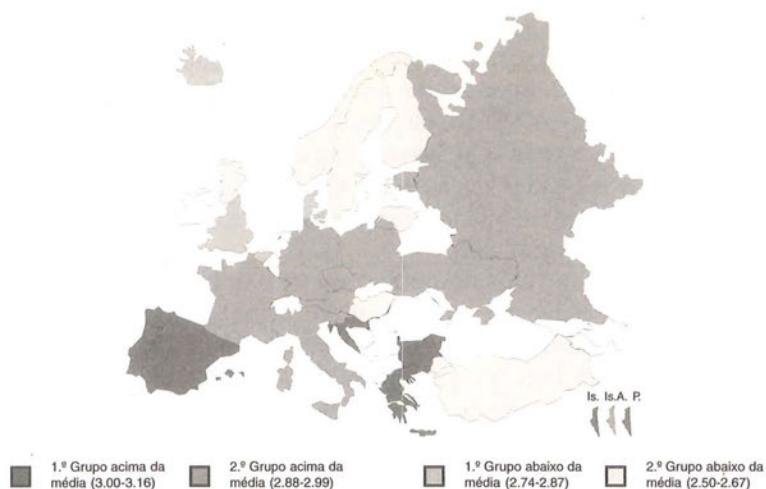
Noruega e também em alguns países mediterrânicos (Israel, Itália, França e Espanha), esta representação não tem tão bom acolhimento. No caso da Espanha, seria, contudo, interessante analisar a distribuição das respostas a nível regional, dados os vários nacionalismos aí reinantes. Interessante, também, é a ideia de que as «nações nascem, crescem e morrem na História» seja repudiada em Estados-nação recentes (Noruega, Israel, Itália), com problemas de definição «nacional» (Espanha) ou com um forte e explícito nacionalismo ligado à cidadania.

A maioria dos jovens europeus rejeita também que «os Estados nacionais deveriam ceder parte essencial da sua soberania em benefício de uma organização supranacional» ( $M = 2,88$ ). Portugal ( $M = 3,15$ ) está no grupo dos países que foge a esta tendência, ou seja, a maioria dos jovens portugueses admite cedências no domínio da soberania nacional dos Estados. Será pelos aparentes benefícios resultantes da integração do país na União Europeia? Curiosamente, são os mais periféricos (economicamente falando) da Comunidade Europeia os que mais cedem em matéria de «soberania nacional» em benefício de uma «organização supranacional». O contraste com os britânicos e escandinavos — para além dos turcos — é, a este respeito, salientável (mapa n.º 4). Finalmente, a maior parte dos jovens inquiridos nega o direito aos grupos nacionalistas de «declarar guerra para a criação de um Estado novo» ( $M = 2,68$ ), tendência da qual se afastam, por razões óbvias, os países árabes e também a Polónia, Lituânia e Bulgária.

A análise factorial envolvendo os indicadores respeitantes às nações-Estado origina dois factores: um deles reunindo os três indicadores que mais apontam para a manutenção da integridade das nações-Estados; o outro factor é constituído pelos indicadores que habilitam a desintegração de velhos Estados-nação, possibilitando a constituição de novos ordenamentos políticos e nacionais (tabela n.º 3). A solução encontrada explica 43,2% da variância dos indicadores.

Quase todos os países da Europa do Norte e do Ocidente — com a clara excepção de Portugal — têm valores que não excedem as médias europeias em ambas as dimensões consideradas. Portugal é dos que, simultaneamente, mais alinha em ambas as concepções de Estados-nação. Possivelmente, estaremos perante dois registos diferentes de avaliação do tema proposto por parte dos jovens portugueses: ao pensarem em Portugal e outras velhas nações, os jovens portugueses alinharão provavelmente nos indicadores que sustentam a integração; no entanto, as convulsões políticas a Leste poderão levá-los a admitir o factor desintegração. Este último factor, aliás, atrai a simpatia da maior parte dos países do Leste (Eslovénia, Polónia, Croácia, Bulgária, Lituânia e República Checa), para não falar dos da região árabe (Palestina, Israel e Israel Árabe). A posição dos países «pós-socialistas» que se reivindicam do catolicismo é curiosa. É sabido que a Igreja Católica, como uma organização supranacional há muito ligada à





**Mapa 4** Questões relativas às noções de nação e Estado – «os Estados nacionais deveriam ceder parte essencial da sua soberania em benefício de uma organização supranacional»

ordem sociopolítica medieval, entra normalmente em conflito com o nacionalismo e o liberalismo modernos. Contudo, entre populações católicas que estiveram desprovidas de uma estrutura política receptiva ao catolicismo, a Igreja Católica tornou-se um ponto de referência do nacionalismo moderno, como aconteceu na Irlanda, Croácia, Polónia e Ucrânia. É curioso verificar como, consequentemente, muitos países católicos e «pós-socialistas» manifestam uma certa ambivalência em relação à integração/desintegração dos Estados-nação.

## 9.2 A Europa e a integração europeia

A ideia de uma Europa integrada tem sido objecto de intensas e acaloradas disputas dado o suposto perigo de perda de soberanias nacionais que ela representa. De facto, nem que seja em meros termos representacionais, a integração europeia afecta o equilíbrio entre lealdades nacionais tradicionais e orientações pró-comunitárias de pendor supranacional. E tanto assim é que a transferência de poderes de nível nacional para nível comunitário está, aliás, sujeita a uma crescente regulamentação europeia em múltiplos e variados domínios. Há quem pense que a progressiva interdependência mundial, por efeito de uma «mestiçagem cultural», afectará as lealdades locais ou nacionais, as quais atingiam o paroxismo nas sociedades «mágico-tribais». Ou será que as identificações localistas e nacionalistas acabarão por se reforçar por efeito das ameaças dos movimentos supranacionalistas? Quais os jovens — e de que nacionalidades — estarão mais propensos à criação de

**Tabela 3** Atitudes dos jovens europeus face à integração-desintegração dos Estados-nação

M: + -10 desvio-padrão +/-: 10-30 desvio-padrão +/-/-> 30 desvio-padrão		A favor da integração (M = 3,51)				
A favor da desintegração (M = 2.87)	++	-- Eslovénia Palestina	- Israel Árabe*	M Polónia* Croácia	+	++ Bulgária**
	+			Israel*		Lituânia Rep. Checa*** Portugal
	M		Dinamarca*** Ing./Gales	Estónia Rússia Ucrânia Escócia França		Croácia
	-		Espanha Alemanha Bélgica Fl.	Islandia		Tirol Sul
	--		Suécia	Finlândia		Noruega Itália

Youth &amp; History Project, Centro de Análise.

uma formação política pós-nacional? Ou em que medida os intentos de unificação europeia tenderão a originar reacções nacionalistas?

O problema das identidades colectivas — regionalistas, nacionalistas, europeístas ou outras — não é apenas um problema da sociedade consigo mesma, mas um problema de «consciência de identidade»<sup>47</sup>. E é aqui que a consciência histórica, dada pelas representações da História, pode desempenhar um papel relevante na compreensão das atitudes dos jovens em relação à integração europeia<sup>48</sup>.

Confrontámos os jovens com aspectos positivos e negativos (ou neutrais) do que representa a *Europa* e a *integração europeia*. Do lado positivo, a Europa é valorizada como o «berço da democracia, do iluminismo e do progresso». Valores e tradições centrais como o de democracia ou de ideologias cívicas que conferem à Europa traços culturais distintivos, assentes num património histórico comum ou numa cultura cívica comum, podem, por seu turno, favorecer uma apreciação positiva da integração europeia: ou por ser a única via para a «obtenção da paz entre nações», ou por contribuir para a «solução da crise económica e social dos países da Europa».

47 Alfonso Pérez-Agote, *La Reproducción del Nacionalismo. El Caso Vasco*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984, p. 26.

48 D. J. Hilton *et al.*, «Social representations of history and attitudes to European unification in Britain, France and Germany», in G. M. Breakwell e E. Lyons (orgs.), *Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change*, Oxford, Butterworth-Heinemann, 1996.

Estes indicadores do inquérito traduziriam uma propensão à adesão de uma identidade supranacional, a um «condomínio» de poderes — isto é, um acordo voluntário para entrega de certos poderes nacionais a uma série de instituições centrais, com jurisdições sobrepostas e capacidade de tomada de decisões vinculativas para todos, dentro de esferas cuidadosamente circunscritas<sup>49</sup>.

No entanto, a simples ameaça desse «condomínio» — mesmo não sendo incompatível com a permanência das identidades nacionais — pode provocar reacções defensivas, exacerbar nacionalismos adormecidos. Por outro lado, os conflitos esperados que um tal condomínio poderia gerar acentuam também a consciência e aspirações nacionais existentes, do mesmo modo que a fertilização cultural recíproca pode provocar vigorosas reacções e renovações das culturas e identidades nacionais<sup>50</sup>.

Deste modo, reuniram-se indicadores que desvalorizam o significado da integração europeia e da própria Europa. De que modo? Tomando a Europa como uma «mera expressão geográfica» ou como um «grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo»; finalmente, considerando «perigosa a integração europeia para a soberania das nações, sua identidade e cultura».

Um hipótese de investigação nos aliciou. Em que medida os países cujo processo de integração nacional se encontra historicamente mais consolidado, vivendo numa fase «pós-nacionalista», não são justamente aqueles que mais aspiram a uma forma de cooperação supranacional? A hipótese, sustentada por Dogan, parte do princípio de que a diversidade de nacionalismos pode ser explicada pela «idade das nações», em correspondência com diferentes etapas do processo de edificação nacional<sup>51</sup>.

Na esteira desta hipótese, dar-se-ia tendencialmente um recuo do nacionalismo nos países da velha Europa, ao contrário do que acontecerá com países mais recentes — justamente porque os países não têm todos a mesma idade, em termos de maturidade nacional e desenvolvimento socioeconómico. Assim, a maior parte dos países do Terceiro Mundo estariam numa fase de descoberta de valores nacionalistas, quando esses mesmos valores se encontrariam em recuo nos velhos países da Europa comunitária. O mesmo aconteceria com alguns países do Leste europeu — não apenas os que adquiriram a sua independência após a queda do Muro de Berlim, mas também aqueles como a Polónia ou a Roménia, que só após a I Grande Guerra adquiriram a sua independência. De acordo com a hipótese levantada,

49 Anthony D. Smith, *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva (colecção «Trajectos»), 1997, p. 187.

50 *Id.*, *Ibid.*, p. 188.

51 Mattei Dogan, «Déclin des nationalismes et dynamique des générations en Europe de l'Ouest», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n.º 136, Maio de 1993, pp. 207-233.



Dogan sustenta que o nacionalismo exacerbado de grande parte dos países da Europa do Leste, explicar-se-ia pelo facto de estas nações terem saído, em 1919, do enfrentamento de três impérios; de, em 1945, se terem tornado satélites de um vizinho gigante; e, por fim, de só recentemente se terem tornado independentes.

Mas vejamos, a este propósito, os resultados do inquérito realizado. Os aspectos positivos da Europa e da integração europeia são os mais valorizados pela generalidade dos jovens europeus (quadro n.º 9). O indicador que merece uma maior concordância é o que reconhece a Europa como «berço da democracia, do iluminismo e do progresso» ( $M = 3,34$ ). Apenas na Palestina encontramos valores abaixo da média em relação a esta apreciação. O segundo indicador mais valorizado tem igualmente conotações positivas em relação à Europa: «a integração europeia é a única via para ser obtida a paz entre nações que previamente se tentaram destruir mutuamente» ( $M = 3,27$ ). De novo a Palestina — mas também a Finlândia — foge a esta tendência. Entre os eurocépticos contam-se, neste caso, os jovens escandinavos, britânicos e belgas, enquanto o maior entusiasmo pela integração europeia vem dos jovens do Leste e do Sul da Europa. Um terceiro indicador favorável à integração europeia — «a integração europeia contribuirá para solucionar a crise económica e social dos países da Europa», merece também o poio dos jovens europeus ( $M = 3,23$ ). De novo se contrapõe o eurocepticismo dos jovens dos países nórdicos e da Grã-Bretanha com o optimismo dos jovens do Leste europeu e, principalmente, de Portugal (mapa n.º 5). Ou seja, no caso dos mais jovens países do bloco do Leste, as teses de Dogan não se confirmam. Provavelmente porque nesses países predominará a ideia de que o processo de integração europeia ajudará à consolidação da sua afirmação nacionalista. Quanto mais não seja como instrumento de amortecimento das crises sociais e económicas. Os argumentos económicos pesarão também na atitude positiva dos jovens mediterrânicos (a excepção é a Espanha).

Vejamos agora qual a atitude dos jovens europeus em relação aos aspectos mais negativos da avaliação da Europa e da integração europeia. Para começar, esses aspectos não são muito valorizados pelos jovens europeus. A ideia de que «a Europa é um grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo» apenas colhe simpatia entre os jovens dos países islâmicos (Turquia, Israel Árabe e Palestina). Ou seja, entre aqueles que não pertencem à Europa ou foram repelidos no propósito da adesão, como aconteceu com a Turquia: não admira, pois, que tenham uma percepção oposta aos que, como os «mediterrânicos», tantas expectativas colocam na Europa.

No capítulo iv (*Imagens interpretativas e valorativas da História*) tínhamos visto que os jovens europeus aceitavam o colonialismo como exploração — ao associarem-no ao «começo de um período de exploração europeia de

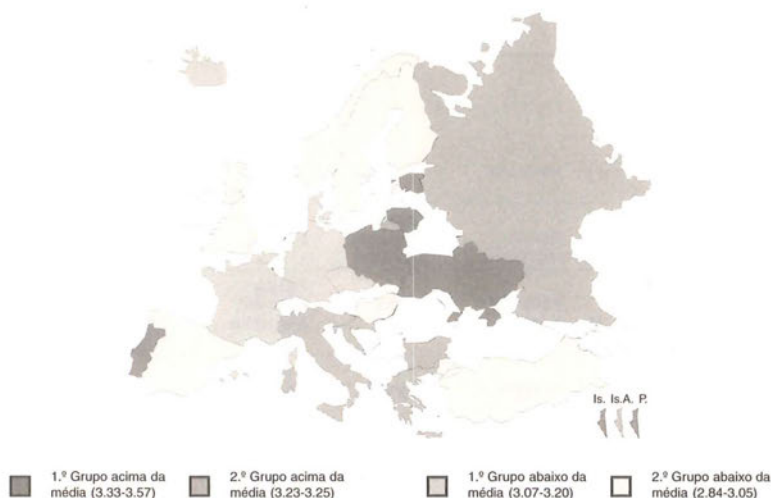
Quadro 9 Questões relativas à Europa e integração europeia

País	A Europa não é mais do que uma representação geográfica	A Europa é o berço da democracia, do iluminismo e do progresso	A Europa é um grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo	A integração europeia é a única via para ser obtida a paz entre as nações que previamente se tentaram destruir mutuamente	A integração europeia é perigosa para a democracia das nações, sua identidade e cultura	A integração contribuirá para solucionar a crise económica e social dos países da Europa
Islândia .....	2,52	3,48	2,75	3,13	2,83	3,07
Noruega .....	2,43	3,30	3,01	3,04	3,00	3,03
Dinamarca .....	2,45	3,41	2,97	3,10	2,93	3,09
Suécia .....	2,65	3,12	2,72	3,02	2,89	2,84
Finlândia .....	2,43	3,10	2,59	2,89	3,03	3,05
Estónia .....	2,40	3,31	2,78	3,28	2,97	3,39
Lituânia .....	2,45	3,57	2,61	3,30	2,72	3,44
Rússia .....	2,32	3,22	2,76	3,25	2,72	3,29
Ucrânia .....	2,26	3,39	2,84	3,37	2,75	3,43
Polónia .....	2,22	3,41	3,00	3,65	2,73	3,33
Hungria .....	2,21	3,12	2,65	3,16	2,74	2,97
Rep. Checa .....	2,05	3,51	2,39	3,30	2,67	3,14
Eslovénia .....	2,41	3,13	2,86	3,14	2,88	3,16
Croácia .....	2,12	3,41	2,88	3,53	2,69	3,31
Bulgária .....	2,11	3,60	2,96	3,42	2,83	3,30
Grécia .....	2,24	3,90	2,74	3,40	2,59	3,33
Turquia .....	2,42	3,11	3,27	3,17	2,98	3,20
Israel .....	2,34	3,00	2,57	3,41	2,78	3,44
Israel-Árabe .....	2,52	3,00	3,35	3,13	3,08	3,43
Palestina .....	2,73	2,50	3,35	2,71	3,31	3,39
<b>Portugal .....</b>	<b>2,46</b>	<b>3,57</b>	<b>2,85</b>	<b>3,32</b>	<b>2,95</b>	<b>3,57</b>
Espanha .....	2,35	3,49	2,88	3,25	2,69	3,08
Itália .....	1,97	3,67	2,75	3,49	2,49	3,25
Tirol Sul .....	2,20	3,37	2,80	3,44	2,56	3,11
Alemanha .....	2,40	3,26	2,72	3,32	2,67	3,07
Bélgica-Flamenga .....	2,36	3,25	2,51	3,16	2,78	3,27
Inglaterra/Gales .....	2,62	3,06	2,62	3,13	3,00	3,00
Escócia .....	2,67	3,12	2,48	3,15	3,03	3,02
França .....	2,31	3,53	2,56	3,39	2,65	3,19
<b>Média .....</b>	<b>2,34</b>	<b>3,34</b>	<b>2,80</b>	<b>3,27</b>	<b>2,80</b>	<b>3,23</b>

povos e países ultramarinos» ( $M = 3,68$ ). Agora, quando o que está em causa é a representação da Europa, não aderem tanto à ideia de que «a Europa é um grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo» ( $M = 2,80$ ). Aliás, não há sequer uma correlação relevante entre os dois indicadores ( $r = 0,07$ ).

São também os jovens palestinianos — e, em menor medida, os finlandeses — os que mais pensam que «a integração europeia é perigosa para a soberania das nações, sua identidade e cultura». A representação da Europa como «exploradora» é mais rejeitada por duas antigas e importantes potências coloniais — a França e o Reino Unido. Por outro lado, os perigos da





**Mapa 5** Questões relativas à Europa e integração europeia – «a integração europeia contribuirá para solucionar a crise económica e social dos países da Europa»

integração europeia («perda de soberania das nações») são, mais uma vez, minimizados na Europa do Leste e no Sul da Europa, embora os jovens portugueses revelem aqui alguma apreensão.

Como vemos, os jovens europeus tendem, de um modo geral, a revelar uma consciência histórica europeia, alinhando em apreciações positivas sobre a *Europa* e a *integração europeia*, e de modo algum os jovens do Leste fogem a esta tendência. Assim sendo, não é de estranhar que poucos sejam ( $M = 2,34$ ) os que consideram que «a Europa não é mais que uma expressão geográfica». Na verdade, as próprias fronteiras geográficas da Europa são fluidas. Do Atlântico aos Urais? O ideal da Europa tem aparecido recorrentemente como uma construção geopolítica cujas fronteiras são mais de natureza ideológica ou política do que cartográfica<sup>52</sup>. Por isso, a Europa continua a ser olhada como uma realidade «imaginária»<sup>53</sup>.

A análise factorial realizada polarizou em dois factores os seguintes indicadores: a Europa como «berço da democracia» (0,63611), «via para a paz entre as nações» (0,74697) e «solução de crise» (0,68264) sustentem o primeiro factor (*europimismo*); a Europa como «mera expressão geográfica» (0,63306), «exploradora» (0,73115) e «perigosa para a soberania das nações» (0,67080) induz o segundo factor (*eurocepticismo*).

Os dois factores retidos não são opostos mas ortogonais, pelo que se explica que Portugal tenha valores positivos em ambos (tabela n.º 4). Os

52 W. Wallace, *The Transformation of Western Europe*, Londres, Pinter, 1990.

53 T. Garton-Ash, *The Uses of Adversity*, Harmondsworth, Penguin, 1989.



**Tabela 4** Euro-optimismo e eurocepticismo entre os jovens europeus

M: + -10 desvio-padrão +/-: 10-30 desvio-padrão ++/-:-> 30 desvio-padrão		Euro-optimismo (M = 3,28)				
Eurocepticismo (M = 2.65)	++	--	-	M	+	++
		Palestina*		Turquia Israel Árabe		
	+	Suécia Ing./Gales	Noruega Dinamarca Eslovénia	Estónia		Portugal
	M	Finlândia Escócia	Islândia	Rússia Espanha Alemanha	Lituânia Ucrânia Croácia Bulgária	Polónia
	-	Hungria	Bélgica Fl.	Israel Tirol Sul França		Grécia
	--			Rep. Checa		Itália

Youth & History Project, Centro de Análise.

seja, os jovens portugueses são, sem dúvida, dos mais optimistas em relação à Europa, mas não deixam de se revelar cépticos ou críticos em relação a outros aspectos da Europa e da integração europeia. Como já tínhamos observado, os jovens do Leste e Sul da Europa alinham pelo *eurooptimismo*. No entanto, enquanto os jovens portugueses são críticos em relação a alguns aspectos da integração europeia, o mesmo não se passa com os seus pares gregos e italianos. Aliás, em relação aos gregos, não nos esqueçamos de que a Europa aparece, por vezes, como uma «invenção dos Gregos». Foi o poeta Hesíodo quem, em finais do século VIII antes de Cristo, pioneiramente terá empregue o termo «Europa».

Os jovens mais eurocépticos dominam nos países da região árabe, Escandinávia e Grã-Bretanha, o que não é de estranhar. Como se sabe, na Grã-Bretanha e países escandinavos, o processo de unificação da Europa comunitária tem sido acompanhado de reacções fortes de salvaguarda às soberanias nacionais<sup>54</sup>.

Em relação à hipótese atrás levantada — a de se saber se países cujo processo de integração se encontra historicamente mais consolidado não serão aqueles que mais aspiram a uma cooperação supranacional — os dados colhidos não são, pois, elucidativos. Até na medida em que — como acontece com os jovens portugueses — há formas complexas de combinação entre *eurooptimismo* e *eurocepticismo*. Assim, se a posição dos jovens ingleses evidencia uma conhecida radicalização de um nacionalismo anti-europeu, o diferencialismo flamengo vivido na Bélgica origina uma situação de

54 Alan S. Milward, *The European Rescue of the Nation-State*, Londres, Routledge, 1993.

ambivalência em relação à integração europeia, enquanto, por outro lado, a reclamação de autonomia regional na Itália, com as Ligas do Norte, não parece ser, de modo nenhum, contrária à defesa da integração europeia.

Diríamos que as posições etnocêntricas poderão expressar um maior receio de perda das soberanias nacionais por parte de alguns países com identidades nacionais mais sólidas, e que alimentaram uma representação de si próprias, de nações «excêntricas» e «superiores», como aconteceu com o Império Britânico. Mas a relação inversa também se poderá enunciar: quanto mais débeis ou problemáticas são as identidades nacionais maior parece ser a propensão, noutros países, para a rejeição de formas de cooperação supranacional. Em relação à integração europeia, é também possível dizer que as posições mais *eurocépticas* ou *eurooptimistas* dependerão ainda das expectativas diferentes que os diferentes países terão em relação aos custos/benefícios que associam ao processo de integração europeia.

### 9.3 A Democracia

As representações sobre a democracia parecem arrastar toda a riqueza concreta de acontecimentos que lhe estão associadas, como se abarcassem tudo o que se sabe sobre todas as democracias. Por esta razão, ~~nas~~ representações da democracia conjugam-se dimensões *históricas* e *sociais*, mas também de avaliação crítica ao sistema democrático, em termos da sua *falibilidade* ou *lacunas*.

Na dimensão histórica, tem-se muitas vezes a ideia de que a democracia é «a melhor herança da Grécia Antiga». Esta ideia começou a desenvolver-se quando, com o Renascimento, se criaram oportunidades para comparações históricas com as civilizações do passado. A partir do século XVII, redescobrem-se as raízes democráticas da Antiguidade, radicadas nas antigas comunidades da *polis* em Esparta, Atenas e Roma republicana. Mesmo para Rousseau, os modelos de fraternidade e solidariedade nacionais eram os das cidades-Estado da Antiguidade Clássica. Com a revolução francesa, os líderes jacobinos viam o seu «patriotismo» influenciado pelas figuras carismáticas de Catão, Bruto, Scaevola, Focion, Sócrates e Timeleão<sup>55</sup>. A reivindicação desta *herança histórica*, por parte do movimento neoclássico, é simultaneamente valorizadora dos atributos cívicos da democracia — considerados indispensáveis à regeneração colectiva do presente. De um presente que aprende com as experiências do passado, e daí uma outra representação da democracia como o resultado de uma tradição, de um «longo processo de experiências e erros ao longo dos tempos». Tradição que se reivindica em termos de uma espécie de linha de

55 A. D. Smith, *A Identidade Nacional...*, pp. 112-114.



desenvolvimento constituída por sedimentação e decantação, ao longo da história das sociedades.

Nessa tradição, as dimensões sociais costumam ser valorizadas: ou porque se pensa que a democracia é o «governo do povo, para o povo e pelo povo»; ou por se tratar de um «governo em obediência à lei e à justiça, e em protecção das minorias». A par destas avaliações de sentido positivo, perfilam-se também *representações críticas* sobre a democracia: ou quando prevalece a ideia de que se trata de um «sistema de governo fraco e inapropriado em tempos de crise»; ou quando se pensa que a democracia é uma «falsa aparência que encobre o facto de serem sempre os ricos e poderosos que vencem na História». Por fim, existem ainda representações críticas da democracia que não a colocam em causa, antes acentuando algumas das suas lacunas: ou porque «deveria incluir o Estado-Providência»; ou por lhe «faltar autenticidade» enquanto não reconhecer direitos específicos que estão na base de uma «cidadania diferenciada»<sup>56</sup>; ou enquanto não garantir plenamente «igualdade de direitos entre homens e mulheres».

A representação dominante dos jovens europeus em relação à democracia vai no sentido da valorização dos seus *aspectos sociais* (quadro n.º 10). Em primeiro lugar surge a convicção de que a democracia é «o governo do povo, para o povo e pelo povo» (M = 3,71), convicção acentuadamente partilhada pelos jovens do Norte e Sul da Europa; Portugal, contudo, está um pouco abaixo da média europeia (M = 3,53). A ideia de que a democracia «é governar em obediência da lei e da justiça, e em protecção das minorias» (M = 3,49) colhe também uma franca adesão, particularmente entre jovens de países do Sul da Europa, com Grécia à cabeça (M = 3,78). Igualmente neste caso os jovens portugueses situam-se um pouco abaixo da média (M = 3,44).

Em relação aos aspectos *lacunares* da democracia, a ideia de que ela «não é autêntica enquanto mulheres e homens não tiverem direitos iguais em todas as instituições» (M = 3,74) é especialmente querida entre jovens escandinavos e também entre jovens latinos (Portugal, Espanha e Itália)<sup>57</sup>. É possível que estes últimos pretendam demarcar-se de estereótipos machistas que, na realidade ou não, os perseguem. Como quer que seja, tem plena justificação o debate que questiona se a «ética universalista» que está no centro das tradicionais teorias da *cidadania* não tem contribuído para separar uma «esfera pública da razão» de uma «esfera privada do desejo», fazendo com que razões «desapaixonadas» ou «imparciais» — como interesse público,

56 O conceito de «differentiated citizenship» é desenvolvido por Iris Marion Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

57 Contudo, as raparigas são mais conscientes (M = 3,63) deste problema do que os rapazes (M = 3,31). Aliás, o desvio-padrão é elevado (1,13).



Quadro 10 Questões relativas à noção de democracia

País	É o governo do povo, para o povo e pelo povo	É a melhor herança da Grécia antiga	É o resultado de um longo processo de experiências e erros no decorrer dos tempos	Não é mais que a aclamação de alguns líderes partidários em eleições	É governar em obediência da lei e da justiça, e em protecção das minorias	Deveria incluir o Estado-providência	É um sistema de governo fraco, inapropriado em tempos de crise	É uma falsa aparência que encobre o facto de serem sempre os ricos e poderosos que vencem na História	Não é autêntica enquanto mulheres e homens não tiverem direitos iguais em todas as situações
Islândia .....	3,98	2,90	3,13	2,40	3,52	3,44	2,48	2,73	3,65
Noruega .....	4,00	2,84	3,34	2,54	3,36	3,35	2,56	2,84	3,62
Dinamarca .....	3,74	2,85	3,52	2,69	3,52	3,35	2,67	2,90	3,55
Suécia .....	3,85	3,14	3,15	2,46	3,45	3,32	2,64	2,90	3,57
Finlândia .....	3,54	2,87	2,93	2,57	3,37	3,02	2,52	2,69	3,19
Estónia .....	3,48	2,63	3,17	2,73	3,33	3,58	2,87	2,99	3,27
Lituânia .....	3,69	2,80	3,19	2,70	3,55	3,76	2,53	2,55	3,08
Rússia .....	3,34	2,63	3,29	3,20	3,44	3,27	2,85	2,97	3,30
Ucrânia .....	3,48	2,95	3,35	2,88	3,51	3,76	2,87	2,98	3,41
Polónia .....	3,56	2,78	3,35	2,81	3,49	3,60	3,02	2,95	3,64
Hungria .....	3,41	2,91	3,08	2,34	3,33	3,40	2,67	2,85	3,29
Rep. Checa .....	3,97	3,26	3,60	2,30	3,63	3,07	2,31	2,43	2,80
Eslovénia .....	2,97	2,69	3,07	3,04	3,20	3,06	2,81	2,96	3,51
Croácia .....	3,51	3,04	3,27	2,67	3,59	3,37	2,62	2,93	3,60
Bulgária .....	3,80	3,13	3,71	3,66	3,65	3,89	2,77	2,88	3,46
Grécia .....	4,07	3,82	3,47	2,25	3,78	3,44	2,29	2,51	3,23
Turquia .....	4,21	2,48	3,02	2,57	3,67	3,31	2,34	2,55	3,40
Israel .....	3,90	3,11	3,10	2,56	3,55	3,43	2,32	2,45	3,59
Israel-Árabe .....	3,74	2,93	3,17	2,81	3,53	3,62	2,77	2,77	3,55
Palestina .....	3,81	2,99	2,98	2,71	3,13	3,18	2,65	2,79	3,43
Portugal .....	3,53	2,98	3,45	3,05	3,44	3,14	2,80	3,10	3,76
Espanha .....	3,74	3,09	3,26	2,62	3,50	3,54	2,76	2,97	3,76
Itália .....	4,05	3,17	3,57	2,38	3,70	3,69	2,38	2,54	3,82
Tirol Sul .....	3,80	3,29	3,42	2,66	3,64	3,27	2,54	2,81	3,59
Alemanha .....	3,52	2,94	3,21	2,71	3,50	2,97	2,58	2,80	3,45
Bélgica-Fl. ....	3,89	3,20	3,69	2,82	3,23	3,26	2,57	2,84	3,80
Ingl./Gales .....	3,36	2,76	3,29	2,96	3,28	3,37	2,91	3,04	3,62
Escócia .....	3,48	2,72	3,40	3,01	3,41	3,41	3,06	3,08	3,20
França .....	3,86	2,95	3,47	2,59	3,48	3,01	2,67	2,77	3,73
Média .....	3,71	2,97	3,30	2,70	3,49	3,37	2,63	2,80	3,47

opinião pública, etc. — abafem, sob uma falsa homogeneidade, interesses e aspirações de grupos com especificidades próprias<sup>58</sup>. A persistente exclusão das mulheres da esfera pública é um bom exemplo desse abafamento, como se as questões de cidadania não passassem também pelas questões de género<sup>59</sup>.

58 Cf. I. M. Young, «Impartiality and the civic republic; some implications of feminist critiques of moral and political theory», in S. Benhabib e D. Cornell (orgs.), *Feminism as Critique*, Oxford, Polity Press, 1987.

59 S. Walby, «Is citizenship gendered?», *Sociology*, 28, 1994, pp. 379-395.

Por outro lado, é razoavelmente sólida a ideia de que a democracia «deveria incluir o Estado-Providência» (M = 3,37). Nos países nórdicos este indicador não será tão valorizado na medida em que o regime de *welfare state* se encontra ainda suficientemente bem implantado, ao contrário do que acontece presentemente em grande parte dos países do Leste (com excepção da Rússia). Contudo, o Estado-Providência tem tido diagnósticos que apontam para a sua crise<sup>60</sup>, visível também no modo como, mesmo em regimes sociais-democratas com forte tradição de *welfare*, os sistemas informais de apoio se têm multiplicado<sup>61</sup>.

Os jovens portugueses não parecem ser muito reivindicativos em relação ao Estado-Providência (M = 3,14) não sendo fácil explicar porquê. Rejeitarão um intervencionismo exagerado do Estado que, afinal, era um dos traços distintivos do regime salazarista deposto em 1974? Ou será que a posição dos jovens portugueses acaba por reflectir a crise do *welfare state* ou o alinhamento por *políticas neoconservadoras* que tendem a desvalorizar os problemas da desigualdade e exclusão sociais — critérios que não deixam de ser pertinentes na discussão dos atributos da democracia? Uma ou outra hipótese são historicamente sustentáveis, uma vez que as raízes do Estado-Providência derivam quer de movimentos reivindicativos operários, quer de uma certa tradição própria da fase inicial do Estado moderno, do absolutismo e das monarquias constitucionais. O intervencionismo estatal foi estimulado quer por aderentes, quer por oponentes (Napoleão III, Bismark, Leão XIII...) do movimento operário socialista. Esse intervencionismo estatal reforçou-se, nos anos 60, sobretudo na Alemanha (com a *democracia cristã* ou a *social democracia*).

Em relação à dimensão *histórica* da democracia há um relativo consenso entre os jovens europeus sobre o facto de ela constituir «o resultado de um longo processo de experiências e erros ao longo dos tempos» (M = 3,30). Grande parte dos países da Europa do Sul alinham neste diapasão, incluindo Portugal (M = 3,45). No que se refere à outra componente histórica da democracia — «é a melhor herança da Grécia Antiga» (M = 2,97) —, os jovens gregos são compreensivelmente os que mais reivindicam este legado (M = 3,82). E ainda que o principal objectivo da tradição seja o de imputar as suas marcas ao presente, os jovens gregos reivindicam, no presente, a tradição da democracia como herdeira da civilização clássica, apelando a legados clássicos que incluem a filosofia e o racionalismo grego. Os menos coniventes com esta interpretação da democracia são os jovens turcos (M = 2,48). Não nos devemos esquecer de que os Turcos estiveram em guerra com os Gregos

60 Roger Hadley e Stephen Hatch, *Social Welfare and the Failure of the State*, Londres, Allen & Unwin, 1981, e Norman Johnson, *The Welfare State in Transition: The Theory and Practice of Welfare Pluralism*, Brighton, Wheatsheaf, 1987.

61 Francis G. Castles (org.), *The Comparative History of Public Policy*, Oxford, Polity, 1989.



já neste século, para além dos conflitos a propósito de Chipre. Trata-se, no fundo, de um dos grandes afrontamentos «nacionalistas» da Europa actual. Provavelmente não lhes será difícil admitir que, mesmo na velha Atenas, a democracia não deixará de ter origens étnicas, encontrando na exclusão de «outros» a razão do seu «igualitarismo interno». A este respeito, os jovens portugueses ficam-se pela média europeia ( $M = 2,98$ ).

Vejamos finalmente os aspectos mais *falíveis* da democracia — que, de resto, são os menos valorizados pela generalidade dos jovens europeus. A associação a uma «falsa aparência que encobre o facto de serem sempre os ricos e poderosos que vencem na História» ( $M = 2,80$ ) predomina entre os jovens britânicos e portugueses ( $M = 3,10$ ). A representação da democracia como não sendo mais do que «a aclamação de alguns líderes partidários em eleições» ( $M = 2,70$ ) é simpática para os jovens russos e búlgaros, com os jovens portugueses a manifestarem-se mais concordantes do que discordantes ( $M = 3,05$ ). Por fim, a representação da democracia como um «governo fraco e inapropriado em tempos de crise» ( $M = 2,63$ ) apenas colhe maioritária adesão de britânicos e polacos, mas também aqui os jovens portugueses ultrapassam a média europeia ( $M = 2,80$ ).

Da análise multivariada levada a cabo (quadro n.º 11) resulta que o primeiro factor reúne indicadores que expressam uma posição crítica em relação à democracia. Trata-se de um factor rejeitado pela maioria dos jovens europeus ( $M = 2,71$ ). Em contrapartida, o segundo factor aponta para uma clara afirmação da democracia ( $M = 3,39$ ).

Mais afirmativos e menos críticos em relação à democracia mostram-se os jovens de alguns países mediterrânicos (Grécia, Itália e Turquia). No pólo oposto encontramos jovens russos e ingleses. Os jovens portugueses são medianamente afirmativos em relação à democracia, embora sejam dos mais críticos (tabela n.º 5) — provavelmente mais em relação ao sistema democrático actual do que em relação à ideia de «democracia».

## 10 Atitudes perante a vida

A memória cultiva o seu próprio alimento, vive de crer nos seus possíveis, de esperá-los, vigilante, à espreita. Por isso, foi um desafio pôr os jovens a jogar com a temporalidade e historicidade das suas próprias vivências, projectando o presente (espaço de experiência) no futuro (horizonte de expectativa). *Espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* que se entrelaçam nos «sonhos de vida», da mesma forma que se combinam nos romances (ou romances) que a História narra. Os *sonhos de vida* são, aliás, formas idealizadas de narração, narração que, num e noutro caso, se desloca entre um espaço de experiência que evoca uma multiplicidade de percursos passados e um horizonte de expectativas que define um futuro tornado presente, não redutível a uma



**Quadro 11** Atitudes dos jovens europeus perante a democracia: factores constituídos

Itens	Factor I	Factor II
Governo do povo, para o povo e pelo povo .....	-.37993	.58422
Melhor herança da Grécia Antiga .....	-.05269	.54719
Longo processo de experiência .....	.11179	.59203
Não mais que a aclamação de líderes .....	.71368	-.02059
Obediência à lei/protecção de minorias .....	-.26257	.58295
Deve incluir Estado-providência .....	.04606	.57232
Governo fraco .....	.73945	-.03011
Falsa aparência .....	.74380	.07343
Igualdade homens/mulheres .....	.17160	.42672

*Youth and History Project, Centro de Análise.*

**Tabela 5** Euro-optimismo e eurocepticismo entre os jovens europeus

M: + -10 desvio-padrão +/-: 10-30 desvio-padrão ++/- --> 30 desvio-padrão		Atitude crítica (M = 2,71)				
		--	-	M	+	++
Atitude afirmativa (M = 3.39)		++ Grécia Itália				++ Bulgária
		+ Turquia		Tirol-Sul	Ucrânia Espanha Bélgica Fl.	
	M	Rep. Checa Israel	Islândia Lituânia	Noruega Dinamarca Croácia Israel Árabe França		Polónia Portugal Escócia
				Hungria Alemanha	Estónia	Rússia Ingl./Gales
	--		Finlândia	Palestina	Eslovénia	

*Youth & History Project, Centro de Análise.*

simples derivação da experiência presente. O presente reinveste o passado a partir de um horizonte histórico distinto dele mesmo, transformando a distância temporal aparentemente morta em transmissão geradora de sentido. Ou seja, o presente não se resume a um instante pontual, antes comportando uma intencionalidade longitudinal ao preservar o mesmo no outro como garantia da continuidade temporal. Neste sentido, o presente é o que se vive e o que as antecipações de um passado rememorado proporcionam — no caso dos jovens inquiridos, passado de vida a brotar na concha do passado de uma vida familiar. É neste sentido que a identidade pode ser encarada como um processo de apropriação simbólica do real<sup>62</sup> —

62 Cf. Jean-Jacques Simard, «Autor de l'idée de nation. Appropriation symbolique, appropriation matérielle, identité et socialité», in Raymond Brouillet (org.), *Nation, Souveraineté et Droit*, Montreal, Bellarmin, 1980.

apropriação contínua que justifica falarmos de identidade como processo. Identidade que se encontra submetida ao princípio da historicidade própria dos meios sociais e familiares de origem, nos quais se traçam as coordenadas do horizonte temporal dos jovens, e logo das suas próprias vidas.

### 10.1 *Interesses de vida*

Havia a curiosidade de desvendar os interesses mais importantes dos jovens: os *familiares e amicais*? Os *pessoais* (passatempos, dinheiro/riqueza, fé religiosa pessoal)? Os *nacionais* (o país, ou o grupo étnico/nacionalidade de pertença)? Os *políticos* (a cooperação europeia, a democracia, a liberdade de opinião, a paz)? Os *sociais* (solidariedade com os pobres do Terceiro Mundo, o bem-estar e a segurança social, a protecção ambiental)?

Tem sido apontada como característica da «cultura moderna» uma certa propensão dos indivíduos para centrarem as suas identidades no domínio das relações privadas e redes associativas de sociabilidade comunitária<sup>63</sup>. Um dos motivos apontados para este tipo de identificação comunitária tem sido justamente o desenvolvimento da vida privada — assente em bases distintas das comunidades tradicionais, ainda que funcionalmente equivalentes. Num como noutro caso, as comunidades funcionam quase sempre como um anelo, uma busca incessante de sentido que se descobre e redescobre por alusão a realidades referenciais — solidariedade, memória, comunhão, etc. — que, por sua vez, cimentam o «espírito comunitário».

Na verdade, os interesses *familiares/amicais* sobrepõem-se aos demais (quadro n.º 12). Por outro lado, os jovens portugueses apresentam valores abaixo das médias europeias apenas num indicador da esfera dos *interesses pessoais* (a importância do dinheiro/riqueza) e noutro indicador da esfera dos *interesses políticos* (a democracia).

Dentre os *interesses pessoais*, são mais importantes para os jovens europeus os «passatempos» (M = 4,11) e o «dinheiro» (M = 3,56) do que a «fé religiosa» (M = 3,16). Contudo, o «dinheiro e a riqueza que se possam adquirir» serão menos valorizados no Sul da Europa (mínima valorização na França). A valorização máxima destas posses é feita por jovens espanhóis e alemães. Os jovens dos países «pós-socialistas» apresentam resultados dispersos.

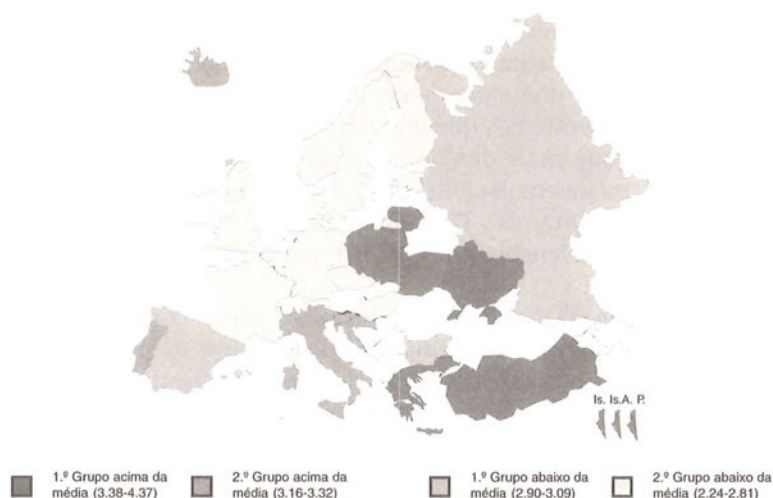
A fé religiosa é vivida subjectivamente mas não deixa de ter uma expressão social. Em vários países da Europa do Leste (mapa n.º 6), por exemplo, o nacionalismo tem tido uma marca religiosa determinante. Assim tem acontecido com a Polónia (M = 3,96), cujo catolicismo pode ser entendido como suporte de consciência nacional e o mesmo se passa com a

63 R. Sennett, *Narcisismo y Cultura Moderna*, Barcelona, Kairos, 1980.

Quadro 12 Questões relativas aos interesses de vida

País	Família	Amigos	Passa-tempos interesses sociais	O meu país	O meu grupo étnico/nacionalidade	Dinheiro e riqueza que possa adquirir	A minha relação com a grossa	Coop. europeia	Democracia	Liberdade de opinião para todos	Paz a qual quer custo	Solidar. com os pobres do meu país	Solidar. com os pobres do Mundo	Bem-estar e segurança social	Protecção ambiental
Islândia	4,72	4,54	4,21	3,93	3,87	3,53	3,28	2,91	3,82	4,23	4,33	4,15	3,88	3,95	4,31
Noruega	4,60	4,68	4,28	3,67	3,35	3,32	2,24	3,03	3,33	4,15	4,30	3,69	3,58	4,13	4,02
Dinamarca	4,61	4,57	4,26	3,63	3,13	3,34	2,35	2,82	3,17	4,02	4,25	3,59	3,45	4,00	4,42
Suécia	4,58	4,60	4,23	3,63	3,24	3,44	2,26	3,04	3,73	4,40	4,44	3,92	3,85	4,10	4,39
Finlândia	4,57	4,61	3,98	3,95	3,77	3,57	2,81	3,17	3,22	4,29	3,98	3,67	3,39	4,11	4,28
Estónia	4,64	4,34	3,87	3,71	3,62	3,74	2,68	3,25	2,78	3,74	3,67	3,40	3,06	3,89	4,37
Litânia	4,77	4,39	4,19	3,82	3,62	3,83	3,48	3,51	3,42	4,21	4,27	3,84	3,52	4,15	4,50
Rússia	4,65	4,41	4,26	3,75	3,06	3,59	3,00	3,21	2,97	4,13	3,97	3,90	3,42	4,27	4,51
Ucrânia	4,76	4,29	3,63	3,70	3,22	3,85	3,38	3,34	2,88	3,85	4,14	3,65	3,38	4,09	4,40
Polónia	4,82	4,39	4,03	4,11	3,78	3,81	3,96	3,61	3,56	4,25	4,51	4,11	3,88	3,92	4,56
Hungria	4,70	4,36	3,99	3,64	3,46	3,48	2,56	3,00	3,23	4,03	4,20	3,73	3,44	3,93	4,27
Eslóvenia	4,66	4,55	4,03	3,97	3,82	3,99	3,27	3,17	3,02	4,09	4,33	4,00	3,82	3,77	4,40
Croácia	4,75	4,41	3,88	4,11	3,73	3,37	3,69	3,21	3,64	4,41	4,54	4,29	4,00	4,04	4,48
Bulgária	4,56	4,38	3,69	3,80	3,66	3,38	3,09	3,26	3,42	4,18	4,55	3,95	3,51	3,92	4,44
Grecia	4,83	4,48	4,33	4,36	4,20	3,24	4,35	3,46	4,33	4,66	4,65	4,45	4,43	4,15	4,63
Turquia	4,84	4,41	3,72	4,59	3,10	4,37	3,10	2,99	3,84	4,50	4,49	4,43	3,67	4,27	4,59
Israel	4,76	4,52	4,26	4,19	3,91	3,88	3,43	3,14	4,04	4,35	2,87	3,51	3,06	3,69	4,17
Israel-Árabe	4,41	4,31	4,18	3,64	3,99	3,38	4,13	2,62	3,93	4,38	4,20	4,26	3,69	4,02	4,38
Palestina	4,42	4,29	4,08	4,29	3,93	3,49	4,30	2,49	3,47	4,10	3,28	4,23	3,66	3,85	4,40
Portugal	4,75	4,57	4,26	4,10	3,68	3,39	3,32	3,20	3,21	4,44	4,47	4,41	4,28	4,34	4,61
Espanha	4,76	4,45	4,25	3,67	3,45	3,90	3,07	3,37	3,37	4,50	4,50	4,34	4,38	4,31	4,52
Italia	7,66	4,39	3,85	3,49	3,13	3,46	3,20	2,99	3,52	4,42	4,26	3,87	3,86	3,90	4,20
Tirol Sul	4,70	4,73	4,42	3,82	3,50	3,74	3,29	3,37	3,72	4,58	4,40	4,09	4,05	4,04	4,48
Alemanha	4,73	4,81	4,52	3,81	3,19	4,03	2,81	3,49	3,69	4,60	4,50	4,03	4,06	4,00	4,59
Bélgica-Fl.	4,47	4,66	4,29	3,15	3,10	3,45	2,66	3,04	3,83	4,49	4,34	3,88	3,64	3,94	4,28
Ingl/Gales	4,80	4,55	4,15	3,49	3,12	3,76	2,52	2,81	2,81	4,10	3,76	3,60	3,64	3,58	4,03
Escócia	4,81	4,63	4,26	3,86	3,18	3,76	2,39	2,94	2,83	4,19	3,75	3,61	3,69	3,58	4,15
Francia	4,40	4,30	3,89	2,97	2,64	2,77	2,31	2,42	3,17	4,19	4,32	4,00	3,73	3,71	3,75
Média	4,68	4,49	4,11	3,84	3,48	3,56	3,16	3,13	3,46	4,27	4,20	3,96	3,72	3,99	4,39





**Mapa 6** Questões relativas aos interesses – «a minha fé religiosa»

Lituânia ( $M = 3,48$ ) cujo nacionalismo tem tido influências da Igreja Ortodoxa nacional e onde a acção dos nacionalistas tem consistido, em larga medida, na defesa das liberdades religiosas — o mesmo se verificando na Croácia ( $M = 3,69$ ) e Eslovénia ( $M = 3,27$ )<sup>64</sup>. A defesa da fé religiosa é ainda mais reivindicada por jovens palestinianos, turcos e gregos. Os jovens portugueses situam-se ligeiramente acima da média europeia, na valorização da fé religiosa ( $M = 3,32$ ).

Em relação aos *interesses nacionais*, os jovens de países que viveram recentemente algumas convulsões políticas são aqueles que mais intransigentes se mostram na defesa do país: Turquia, Grécia, Palestina e Israel (no Mediterrâneo) e Polónia, Croácia e Eslovénia (Leste europeu). Ou seja, são mais ou menos os mesmos que, atrás, sobrevalorizavam a «fé religiosa». Os jovens portugueses mostram-se, contudo, dos que mais importância dão à defesa do país. A defesa do «grupo étnico/nacionalidade» é particularmente evidente no Leste da bacia mediterrânica: Grécia, Israel, Israel Árabe e Palestina.

Vejamos agora qual a importância que os jovens europeus dão a alguns *aspectos da vida política*. A «cooperação europeia» não atrai muito entusiasmo entre os jovens islâmicos (Palestina e Israel Árabe) e Turquia, o mesmo se podendo dizer em relação aos britânicos, franceses e dinamarqueses. A imagem mais favorável da *cooperação europeia* é partilhada

64 Cf. Mattei Dogan, «Déclin des nationalismes et dynamique des générations en Europe de l'Ouest», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n.º 136, Maio de 1993, pp. 207-233.

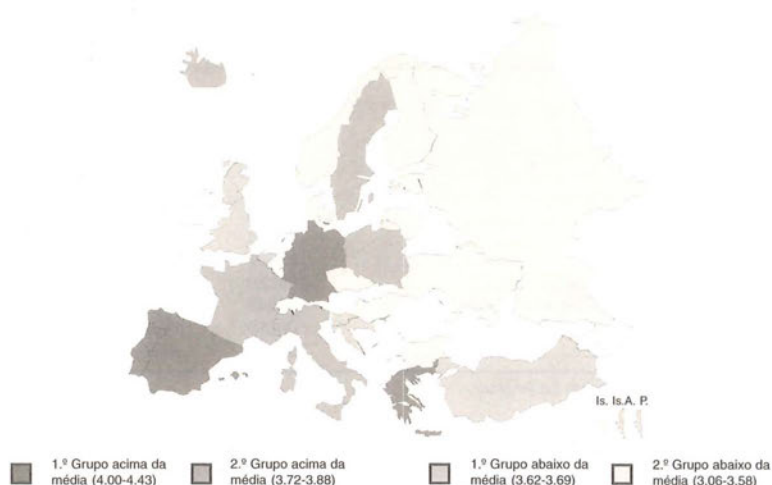
por jovens gregos e alemães. A «democracia» é valorizada principalmente por jovens gregos e israelitas (incluindo israelo-árabes). A «liberdade de opinião» é defendida nomeadamente por jovens gregos e alemães. Os jovens portugueses, sendo dos que menos importância dão à «democracia», são, contudo, dos que mais defendem a «liberdade de opinião». No que respeita à «paz», os jovens israelitas são os que menos a defendem, logo seguidos dos palestinianos. Também aqui, os jovens portugueses se mostram bem mais defensores da paz do que a generalidade dos jovens europeus.

Finalmente, em relação a alguns *interesses sociais*, constatamos que os jovens europeus tendem a ser mais «solidários com os pobres dos seus países» ( $M=3,96$ ) do que «com os pobres do Terceiro Mundo» ( $M = 3,72$ ). Os jovens dos países mediterrânicos são os que se mostram mais solidários com os pobres dos seus próprios países: estão neste caso os gregos, turcos, portugueses, espanhóis, árabes-israelitas, palestinianos e croatas. Também em relação à solidariedade com os países do Terceiro Mundo se destacam os jovens gregos, espanhóis e portugueses, seguidos de alemães e croatas (mapa n.º 7). Aliás, os jovens ibéricos são também os que mais defendem o «bem-estar e segurança social». Portugueses que, finalmente, também se destacam na «protecção ambiental» ( $M = 4,61$  contra  $M = 4,39$  dos europeus), acompanhados de gregos, turcos, alemães e polacos (mapa n.º 8).

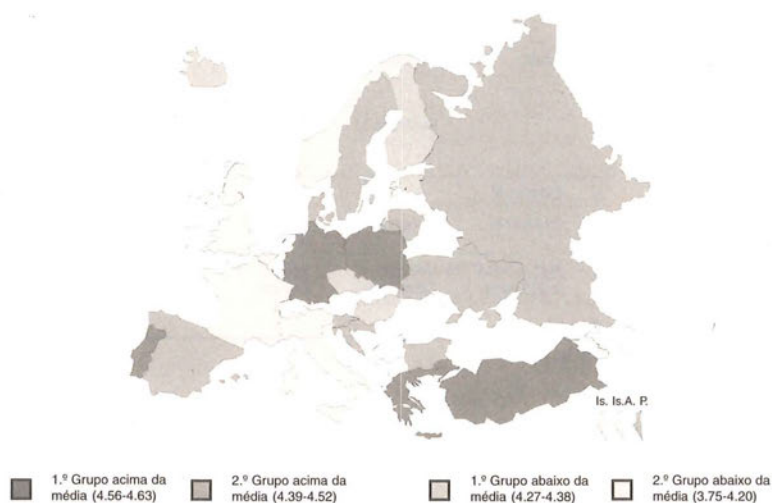
Somente 11 dos 15 itens considerados (quadro n.º 13) se prestam a uma análise factorial que faz convergir esses mesmos itens para três factores (56% da variância): o primeiro factor (32% da variância) sublinha a importância dos valores da *solidariedade*, pois associa os itens da solidariedade com os «pobres do país» e com os «pobres do Terceiro Mundo» (ambos com peso  $>0,80$ ) e «segurança social», «paz» e «protecção ambiental». O segundo factor (13% da variância) é constituído pelos itens «grupo étnico/solidariedade», «meu país» e «minha fé religiosa», expressando a importância de *valores sociocêntricos ou etnocêntricos*. Não esquecer que, muitas vezes, o nacionalismo se revela como um *ethnic revival* apelando a raízes essencialistas — de natureza religiosa ou não — que estariam na origem da «nação» ou da «etnicidade.»<sup>65</sup> Finalmente, o terceiro factor (11% da variância) destaca a importância de *valores da privacidade*, a partir da associação dos indicadores de valorização da «família», «amigos» e «passatempos.»<sup>66</sup>

65 Anthony D. Smith, *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, Basil Blackwell, 1987.

66 No entanto, como se sabe, nem sempre os valores da privacidade se opõem aos da solidariedade, e ambos aos valores sociocêntricos ou etnocêntricos. Por exemplo, o individualismo económico e político aparece, não raras vezes, associado ao colectivismo familiar patriarcal.



**Mapa 7** Questões relativas aos interesses – «solidariedade com os pobres do Terceiro Mundo»



**Mapa 8** Questões relativas aos interesses – «protecção ambiental»

Os valores da *privacidade* ( $M = 4.42$ ) sobrepõem-se aos da *solidariedade* ( $M = 4.05$ ) e estes, por sua vez, aos *sociocêntricos* ou *etnocêntricos* ( $M = 3.49$ ). Os valores da *solidariedade* ganham a dianteira em países mediterrânicos: Espanha, Portugal, Grécia e Croácia, sendo mais desvalorizados na Grã-Bretanha, Israel, Palestina e em alguns países do Leste da Europa central (tabela n.º 6). Em relação aos valores *sociocêntricos/etnocêntricos*, constatamos que os países situados geograficamente na «periferia» europeia (Israel,



**Quadro 13** Atitudes perante a vida (interesses): factores constituídos

Itens	Factor I	Factor II	Factor III
Família .....	.17492	.23709	.61138
Amigos .....	.15220	-.01727	.78416
Passatempos .....	.07754	.06907	.67227
Meu país .....	.12762	.75562	.27071
Grupo étnico / nacionalidade .....	.06033	.83262	.13316
Fé religiosa .....	.20744	.68799	-.07435
Paz .....	.67297	-.02709	.15551
Solidariedade com pobres do país .....	.80060	.21273	.03075
Solidariedade com pobres do Terceiro Mundo .....	.81846	.12208	.00640
Segurança social .....	.60800	.11022	.18600
Protecção ambiental .....	.58682	.16775	.22172

Youth and History Project, Centro de Análise.

**Tabela 6** Valores da solidariedade, privacidade e sociocêntricos/etnocêntricos

M: +-10 desvio-padrão +/-: 10-30 desvio-padrão ++/- -> 30 desvio-padrão						
Valores da solidariedade (M = 4,05)						
	++	--	-	M	+	++
	Israel+		Palestina*** -		Polónia - Israel Árab.** -	Croácia - Grécia+
Valores sociocêntricos/ etnocêntricos (M = 3.49)	+		Finlândia M	Islândia M Lituânia M Eslovénia M Bulgária -		Portugal M
	M	Estónia M		Ucrânia -	Tirol Sul+	
	-	Escócia M	Hungria	Rússia M Itália -		Espanha M
	--	Rep. Checa***M Ingl./Gales+	Noruega++ Dinamarca+	Bélgica Fl.+ França -	Suécia+ Alemanha++	
Valores da privacidade: --, -, M, +, ++ (M = 4,42)						

Valores da privacidade: - - , - , M , + , ++ (M = 4,42)

Youth & History Project, Centro de Análise.

Palestina, Israel Árabe, Grécia, Islândia, Portugal) são os que mais defendem esses valores enquanto os países do «centro» tornam-se, neste caso, mais «excêntricos» — no sentido em que se afastam dos *valores sociocêntricos/etnocêntricos*. Num outro registo de leitura verificamos que as regiões menos secularizadas do Islão e os países sob influência da Igreja Católica Romana (mas também a Grécia «Ortodoxa») se mostram bem mais *sociocêntricos/etnocêntricos* do que as regiões secularizadas do Leste e Norte da Europa «protestante». Finalmente, os valores da «privacidade» revelam-se particularmente enraizados entre jovens dos países escandinavos e Alemanha, Grã-Bretanha e Israel. Os jovens dos países islâmicos e uma boa parte dos de países «pós-socialistas» tendem a desvalorizar os valores da *privacidade*.

## 10.2 Futuro individual daqui a 40 anos

Queríamos também ver como é que os jovens europeus imaginariam que a sua vida seria daqui a 40 anos, ou seja, à volta dos 55 anos, idade da pré-reforma. A certeza que se desenha como mais consensual (quadro n.º 14) é a que aponta para que os jovens tenham «bons amigos» ( $M = 4,06$ ). Logo a seguir há também a convicção forte de que terão, daqui a 40 anos, uma «vida familiar feliz e harmoniosa» ( $M = 3,78$ ) e um «trabalho com o qual se realizarão profissionalmente» ( $M = 3,71$ ). Não têm grandes dúvidas acerca do usufruto de «liberdade política individual» ( $M = 3,61$ ). Menos optimistas — mas sem chegarem ao pessimismo — revelam-se em relação aos «tempos livres e lazer» ( $M = 3,48$ ) e à possibilidade de auferirem «rendimentos elevados» ( $M = 3,36$ ). Não crêem, todavia, que venham a ter uma participação activa na vida política ( $M = 2,28$ ). A região leste do Mediterrâneo (Grécia, Turquia, Israel e Israel Árabe) destaca-se por nela os jovens serem dos que mais expectavam que conseguirão realizar-se profissionalmente, viver uma vida familiar harmoniosa, desfrutar de bons amigos, ter rendimentos elevados e usufruir de liberdade política individual. Os jovens palestinianos, com os árabo-israelitas, são dos que mais pensam vir a ter no futuro, uma participação política activa. Os jovens nórdicos destacam-se por serem os que mais admitem que, à beira da reforma, terão suficiente tempo livre para participar em actividades interessantes de lazer.

## 10.3 Casamento por imposição familiar

Não é fácil viajar no tempo, tomando em consideração pensamentos, intenções e valores de outras gentes e épocas<sup>67</sup>. E não é fácil porque, para embarcar nessa viagem, há que ter em mente estruturas de pensamento que não são próprias — por o serem de outra época.

Como quer que seja, os fios da memória histórica entrelaçam-se através de uma ligação pessoal ao passado, mediante a apropriação de um tempo significativo. Daí o interesse em saber como os jovens exteriorizam representacionalmente a transposição ao passado. O desafio consiste, pois, em exteriorizar as representações metonímicas da História, através de um simples exercício de imaginação: convidando os jovens a transportarem-se para uma cena histórica do passado.

Para o efeito, escolheu-se um exemplo sugestivo, isto é, que funcionasse como um bom veículo de viagem no tempo. Colocámos a seguinte questão aos jovens: «*Imagina que és uma mulher/homem do século XV. O teu pai*

67 R. Ashby e P. Lee, «Children's concepts of empathy and understanding in History», in C. Portal (org.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres, Falmer Press, 1987, pp. 622-88.

**Quadro 14** Expectativas dos jovens em relação à forma como imaginam que a sua vida será daqui a 40 anos

País	Terei um trabalho com o qual me realizarei	Terei uma vida familiar feliz e harmoniosa	Terei bons amigos	Terei rendimentos elevados	Terei liberdade política e individual	Participarei na vida política	Terei tempo livre suficiente para participar em actividades interessantes de lazer
Islândia .....	3,10	3,71	4,10	3,55	3,42	2,00	3,30
Noruega .....	4,14	3,99	4,46	3,52	3,91	2,23	3,78
Dinamarca .....	3,81	3,87	4,19	3,36	3,53	2,16	3,90
Suécia .....	3,77	3,83	4,12	3,37	3,36	2,08	3,59
Finlândia .....	40,3	4,00	4,44	3,62	3,63	2,21	3,94
Estónia .....	3,30	3,61	3,99	3,38	3,35	2,11	3,43
Lituânia .....	3,54	3,61	3,90	3,30	3,66	2,17	3,43
Rússia .....	3,76	3,66	4,07	3,34	3,39	2,08	3,34
Ucrânia .....	3,49	3,71	3,77	3,35	3,28	2,66	3,27
Polónia .....	3,89	3,73	3,81	3,33	3,39	2,58	3,36
Hungria .....	3,56	3,58	3,99	2,98	3,59	2,13	3,19
Rep. Checa .....	3,19	3,52	3,87	3,14	3,74	2,01	3,16
Eslovénia .....	3,51	3,58	3,91	3,28	3,50	1,78	3,63
Croácia .....	3,48	3,86	4,05	3,17	3,50	2,06	3,60
Bulgária .....	3,66	3,56	3,91	3,34	3,37	2,05	3,19
Grécia .....	4,16	4,22	4,18	3,60	4,09	2,63	3,74
Turquia .....	4,15	4,26	4,21	3,41	4,07	2,83	2,88
Israel .....	4,07	4,04	4,23	3,83	4,03	2,37	3,53
Israel-Árabe .....	3,99	4,19	4,15	3,83	3,95	2,98	—
Palestina .....	3,50	3,70	3,71	3,46	3,58	3,06	—
<b>Portugal .....</b>	<b>3,71</b>	<b>3,72</b>	<b>4,09</b>	<b>3,35</b>	<b>3,60</b>	<b>2,36</b>	<b>3,44</b>
Espanha .....	3,27	3,51	3,89	3,08	3,55	1,96	3,24
Itália .....	3,64	3,71	3,92	3,20	3,61	2,34	3,43
Tirol Sul .....	3,95	3,86	4,11	3,30	3,61	2,17	3,64
Alemanha .....	3,88	3,81	4,23	3,34	3,59	2,24	3,55
Bélgica-Flamenga .....	3,62	3,65	4,13	3,23	3,49	2,24	3,64
Inglaterra/Gales .....	3,70	3,55	4,05	3,27	3,42	2,37	3,74
Escócia .....	3,74	3,47	4,09	3,34	3,47	2,17	3,76
França .....	3,56	3,69	4,02	3,17	3,82	2,04	3,73
<b>Média .....</b>	<b>3,71</b>	<b>3,78</b>	<b>4,06</b>	<b>3,36</b>	<b>3,61</b>	<b>2,28</b>	<b>3,48</b>

*ordena-te que cases com o João/a Catarina, filho/filha de um agricultor comparativamente mais rico de uma aldeia vizinha. Imagina que não amas nem realmente conheces o/a teu futuro esposo/a. O que farias, se vivesses nessa época?».*

E pensámos num conjunto de reacções polarizáveis em duas principais atitudes dicotómicas: *obediência* e *resistência*. A *obediência* seria sustentada pelas seguintes razões: por o «interesse económico ser mais importante para a família do que o amor apaixonado entre mulher e marido»; porque «quase todos os jovens (na época) se casavam de acordo com as decisões do pai»; por a «rebelião contra o desejo dos pais ser uma rebelião contra a lei de Deus». Por seu lado, a *resistência* seria fundamentada nas seguintes razões: «porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a casar sem verdadeiro amor»; «porque é um direito natural de qualquer indivíduo o



de se casar por amor»; e finalmente, como reacção extrema de resistência, dávamos ainda ao jovem — com mais naturalidade à jovem — a possibilidade de se refugiar num convento ou mosteiro, com a justificação de que a «vida religiosa é mais digna que a mundana».

A questão é interessante na medida em que permite aos jovens viajarem no tempo, projectando uma consciência histórica, vivida no presente, sobre um passado histórico imaginariamente vivido à luz dessa projectada consciência histórica. Até que ponto os jovens conseguiriam matizar as suas reacções a partir de um contexto cultural imaginado, em termos de condições indissociavelmente materiais, sociais e culturais? Em que medida os valores de autonomia individual e de *self interest* — próprios da sociedade contemporânea — colidiriam com os valores da sociedade medieval, baseados numa ética orientada pela compulsão do dever? Como é que os valores do *direito à individualidade* reagiriam quando artificialmente (através de um questionário) os jovens fossem chamados a tomar posição perante dilemas de uma sociedade que valorizava a obrigatoriedade de obediência ética às leis morais?

É verdade que *ética* e *direito* sempre coexistiram, mas nem sempre em pé de igualdade. Na sociedade contemporânea, a *obrigação de obediência* subordina-se ao *direito* e ao derivado *legalismo moral*; na sociedade medieval, em contrapartida, a *obrigação de obediência* estava orientada principalmente, por motivos éticos, por um *dever moral*. Não se estranha, pois, que entre os jovens europeus as modalidades de *resistência* se sobreponham às de *obediência*, quando questionados sobre as atitudes que tomariam se fossem confrontados com um casamento por imposição familiar.

De facto, todos os indicadores considerados que sustentam uma posição de *obediência* são maioritariamente rejeitados pelos jovens europeus (quadro n.º 15). Em contrapartida, dentre as várias modalidades de resistência, a menos convidativa é o refúgio num convento ou mosteiro ( $M = 2,02$ ). Ora, se considerarmos que na época medieval o casamento não se podia dissociar de preconceitos — não havia uma alternativa respeitável para uma rapariga que não fosse o casamento ou o convento —, podemos concluir que os jovens inquiridos, de um modo geral, têm dificuldades em se libertar das suas bagagens culturais quando, viajando no tempo, são confrontados com registos culturais diferentes dos seus. Apesar de tudo, os jovens portugueses são dos que mais optariam por esta modalidade de resistência ao casamento imposto, sobrepondo o *dever moral* ao *direito* e *legalismo moral*. Nesta posição, os jovens portugueses são acompanhados por polacos, gregos e árabes (Palestina e Israel Árabe). A correlação deste indicador de resistência (refúgio em convento) com a pertença religiosa dos jovens é positiva ( $r = 0,21$ ) pelo que se admite que a resistência a um casamento imposto é pelos jovens sublimada através da decisão de recolhimento religioso.

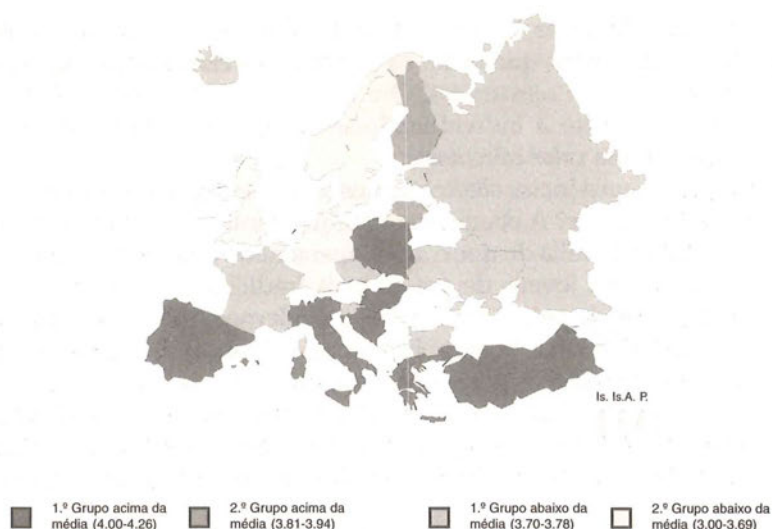
Quadro 15 Atitudes dos jovens perante um casamento por imposição familiar

País	Recusaria porque é desumano e ilegítimo forçar alguém a casar sem verdadeiro amor	Obedeceria, porque o interesse econ. é mais importante para a família do que o amor apaixonado entre marido e mulher	Refugiaria-me num convento ou mosteiro, porque a vida religiosa é mais digna que a vida mundana	Consentiria, porque quase todos os jovens se casavam de acordo com as decisões do pai	Resistiria, porque é um direito natural de qualquer indivíduo o de casar por amor	Obedeceria, porque a rebelião contra o desejo dos pais é uma rebelião contra a lei de Deus
Islândia .....	3,72	2,16	1,79	2,25	3,93	2,10
Noruega .....	3,69	2,40	1,68	2,79	3,82	2,11
Dinamarca .....	3,00	2,89	2,22	2,98	3,33	2,70
Suécia .....	3,54	2,18	1,78	2,46	3,83	2,08
Finlândia .....	3,94	1,97	1,81	2,35	4,19	2,05
Estónia .....	3,77	2,10	2,00	2,18	3,91	2,13
Lituânia .....	4,06	2,13	2,18	2,51	4,16	2,37
Rússia .....	3,76	2,09	1,83	2,31	3,93	2,17
Ucrânia .....	3,78	2,28	2,10	2,41	3,84	2,43
Polónia .....	4,06	2,12	2,30	2,16	4,00	2,33
Hungria .....	3,90	2,31	1,83	2,20	3,86	2,12
Rep. Checa .....	3,77	2,26	1,89	2,41	3,97	2,13
Eslovénia .....	3,76	2,03	2,21	2,40	3,88	2,23
Croácia .....	4,09	1,83	2,20	2,01	4,21	2,19
Bulgária .....	3,76	2,32	2,09	2,22	3,82	2,37
Grécia .....	4,26	1,73	2,33	1,96	4,37	2,07
Turquia .....	4,07	2,01	—	2,23	3,92	2,80
Israel .....	3,56	2,33	1,75	2,52	3,72	2,23
Israel-Árabe .....	3,58	2,58	2,63	2,32	3,86	2,46
Palestina .....	3,30	2,59	2,76	2,53	3,66	2,74
<b>Portugal .....</b>	<b>4,11</b>	<b>1,91</b>	<b>2,26</b>	<b>2,14</b>	<b>3,81</b>	<b>2,17</b>
Espanha .....	4,00	2,00	1,70	1,98	3,89	1,82
Itália .....	4,00	1,95	1,78	2,04	4,13	1,83
Tirol Sul .....	3,91	2,08	1,81	2,35	3,99	2,05
Alemanha .....	3,69	2,33	2,01	2,46	3,75	2,17
Bélgica-Flamenga .....	3,55	2,35	1,71	2,45	3,70	1,96
Inglaterra/Gales .....	3,44	2,51	2,09	2,75	3,45	2,40
Escócia .....	3,52	2,31	1,88	2,63	3,64	2,17
França .....	3,70	2,37	2,05	2,66	3,93	2,37
<b>Média .....</b>	<b>3,81</b>	<b>2,18</b>	<b>2,02</b>	<b>2,34</b>	<b>3,90</b>	<b>2,23</b>

Nota: a Turquia não respondeu à questão «refugiaria-me num convento ou mosteiro, porque a vida religiosa é mais digna que a vida mundana».

Os jovens europeus que mais recusariam um casamento forçado «porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a casar sem verdadeiro amor» ( $M = 3,81$ ) são precisamente os que combinam fortes tendências tradicionalistas e religiosas: precisamente os da Grécia, Portugal, Espanha e Itália, mas também da Turquia e Polónia (mapa n.º 9). Ou seja, provavelmente por não se terem libertado completamente das amarras ideológicas do tradicionalismo, os jovens mais arraigados a essas amarras são os que, na prática, mais lhes resistem. Em contrapartida, os jovens dos países mais secularizados (Dinamarca, Grã-Bretanha, Noruega e Bélgica),





**Mapa 9** Questões relativas ao casamento por imposição familiar – «recusaria porque é desumano e ilegítimo forçar alguém a casar sem verdadeiro amor»

por terem conseguido ganhar distâncias mentais em relação ao passado, conseguem revelar uma consciência histórica que, sem dúvida, mais dá conta dos «determinismos ideológicos» desses diferentes passados. Interessante é também verificar que, a nível europeu, as raparigas ( $M = 3,93$ ) tendem mais que os rapazes ( $M = 3,67$ ) a resistir ao casamento imposto através do «refúgio em convento».

Como quer que seja, os jovens muçulmanos têm um padrão atitudinal diferente dos jovens dos países cristãos da bacia mediterrânica (com excepção da Espanha). Por exemplo, a *obediência ao casamento imposto* sob o pretexto de que «a rebelião contra o desejo dos pais é uma rebelião contra a lei de Deus» ( $M = 2,23$ ) apenas colhe alguma simpatia entre os jovens palestinianos e turcos. Em relação aos jovens mediterrânicos, é possível que os «ventos da modernização» os levem ao estabelecimento de rupturas ideológicas com o passado, resistindo a todas as suas expressões, por imaginárias que sejam. No entanto, a resistência ao *casamento imposto* por parte dos jovens dos países mediterrânicos de tradição cristã parece ser feita mais na base da «imoralidade» do que no «direito natural de qualquer indivíduo se casar por amor». Aliás, neste indicador os jovens portugueses encontram-se mesmo abaixo da média de resistência dos jovens europeus. Mas aqui jogarão também diferentes concepções de *paternidade*. Segundo Göran Therborn,<sup>68</sup> há

68 Göran Therborn, *European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Society 1945-2000*, Londres, Sage, 1995.



duas distintas Europas quando se discutem as concepções sobre a paternidade. Uma delas, que inclui os países mediterrânicos, abriga valores familiares nitidamente *colectivistas*. Ora a invocação da «imoralidade», em detrimento do «direito à individualidade», representa simultaneamente a reivindicação de um *valor colectivista*.

Em que circunstâncias *obedeceriam* os jovens europeus a um casamento por imposição familiar? A obediência «porque o interesse económico é mais importante para a família do que o amor apaixonado entre mulher e marido» (M = 2,18) aproxima jovens de países mais tradicionais (Palestina e Israel Árabe) com jovens de países mais laicos e modernos (Noruega, Dinamarca, Alemanha, Grã-Bretanha, Bélgica Flamengo e França). No primeiro caso, estaremos perante relações geracionais marcadas por pautas de obediência familiar; no segundo é possível que, pelo menos em relação a alguns dos países referidos, se faça sentir a presença de um certo «espírito capitalista» e até mesmo de uma certa «ética protestante», regulada por «interesses económicos».

No entanto, é em alguns países nórdicos (Noruega e Dinamarca) que mais jovens encontramos que consentiriam casar «porque quase todos os jovens se casavam de acordo com as decisões do pai». Provavelmente, estaremos de novo perante uma forma de consciência histórica que naturaliza os códigos de obediência, ao contrário do que acontece com jovens que se encontram ainda sujeitos ao peso de ideologias tradicionalistas, e que com elas se fazem transportar ao período histórico em análise (os jovens portugueses encontram-se abaixo da média dos jovens europeus: 2,14 contra 2,34). O peso dessas amarras ideológicas faz com que os jovens que, embora em ligeiríssima medida, ainda as suportam mais tendam a tomar atitudes de rejeição ao que historicamente essas amarras implicavam: obediência ao casamento por imposição familiar.

Contudo, qualquer das posições assumidas pelos jovens é um potencial revelador da consciência histórica relativamente às malhas com que se tecia o casamento, na Idade Medieval: entre a nobreza de então, o património equivalia ao que a memória familiar retinha da linhagem nobre dos antepassados, em termos simbólicos. Como Duby o demonstrou, para a época carolíngia, a «prudência paterna» — para evitar o esfrangalhamento do património — cuidava de casar todas as filhas, mas não dar mulher legítima senão a um dos filhos. Tratava-se de uma estrutura social da qual a instituição matrimonial constituía o eixo. Este quadro apenas se começaria a desarticular quando se passaram a enfrentar duas morais antagónicas ou complementares: a dos guerreiros e a dos padres. O cavaleiro frente ao padre — entre eles a mulher. Morais que o tempo e a História acabariam por reconciliar com a institucionalização paulatina da instituição familiar.

## CONCLUSÃO

Uma apreciação genérica aos dados do inquérito realizado leva-nos a constatar inevitáveis descoincidências entre História *passada* e História *representada*. Aliás, por a História ser precisamente uma «representação de representações»<sup>1</sup>, o *passado* memorizado não é mais do que o berço comum dessas múltiplas representações. O passado memorizado ou as memórias históricas têm a sua arqueologia própria, que repousa em elementos significativos, reactualizados de forma cintilante, ao projectarem-se no imaginário social<sup>2</sup>.

A *aprendizagem* da História e as *práticas pedagógicas* do ensino da História, como sugerimos na *Parte I* deste trabalho, não deixam também de ter uma influência marcante sobre as memórias históricas e sobre o maior ou menor interesse que os jovens têm por esse património colectivo a que chamamos História. A consciência histórica é ela própria uma dimensão da História, com uma história própria. Os campos da História e da consciência histórica entrelaçam-se, uma vez que a consciência histórica se tem constituído numa dimensão cada vez mais importante do modo como lembramos o passado e o articulamos ao presente e ao futuro. Consciência histórica no sentido em que um colectivo social pode possuir, como atributo identificador, um conjunto de representações do passado dadas por produções culturais, em termos materiais (documentos, monumentos, etc.), rituais (hinos, comemorações, etc.), ou sentimentais (orgulho, crença, etc.).

1 José Mattoso, *A Escrita da História. Teoria e Métodos*, Lisboa, Editorial Estampa, 1988. Ver também Pedro Cardim (coord.), *A História: entre a Memória e a Invenção*, Lisboa, Publicações Europa-América, colecção «Conferências do Convento», n.º 3, 1998.

2 A própria unidade básica de transmissão cultural é o *mneme*, que, em grego, significa memória. Ver a este propósito R. Dawkins, *El Gen Egoísta. Las Bases Biológicas de Nuestra Conducta*, Barcelona, Salvat, 1988.



A este propósito podemos dizer que a *consciência histórica* é também produtora da *História representada*. Ilustrativo é o exemplo, que adiante será retomado, de como os jovens portugueses ajustam contas com o passado colonizador de Portugal, recargando simbolicamente a componente aventureira do colonialismo para melhor branquearem os aspectos negativos do mesmo, ligados à exploração de outros povos. Neste caso, o debate sobre a perda de traços fundamentais da memória histórica nacional, por parte das gerações mais novas<sup>3</sup>, terá de contemplar a reconstrução do passado induzida pela reconfiguração das consciências históricas que, por sua vez, emergem do chamado «espírito dos tempos», que, como dizia Goethe (em *Fausto*), não é mais do que «o espírito dos autores, em que os tempos se reflectem».

Ora, como vimos na *Parte II* deste estudo, ao associarmos as *representações do tempo* às *mudanças históricas*, a liturgia dos tempos encarrega-se de mudar os sentidos à História, sendo a consciência histórica o agente sinalizador desses sentidos. Sem consciência histórica, a História deixaria de ter sentido. Não estou certo de que a «liturgia dos tempos» do presente século seja uma liturgia fascinada ou condicionada pela desconstrução de tudo quanto nos habituámos a considerar estável, mas se assim for, Eduardo Lourenço terá razão ao considerar que «não é do declínio nem da fantasmagoria que nascerá a cura, mas da vontade de recusar uma cultura sem sujeito nem memória»<sup>4</sup>. Ainda que, muitas vezes, as memórias tenham de se refrescar para manterem acesa a chama da cultura.

Os resultados do inquérito realizado permitiram-nos questionar a especificidade da consciência histórica dos jovens portugueses em confronto com a dos outros jovens europeus. Dois simples mas significativos traços dessa especificidade, entre muitos outros, podem ser postos em destaque. Em primeiro lugar, surge o entusiasmo generalizado e recorrente que os jovens portugueses manifestam em relação à História. Quais as razões desse *encantamento*? Em segundo lugar, temos a posição ambígua que os jovens portugueses revelam em relação às questões relacionadas com a *democracia* e o *colonialismo*. Que razões explicam essa ambiguidade? Será que esta aparente ambiguidade encobre uma polarização ou segregação dos jovens portugueses em relação aos temas em questão? Esta problematização é tanto mais interessante quanto é certo que os jovens portugueses inquiridos são filhos de uma geração que viu a democracia emergir com o fim da guerra colonial, em 1974.

De facto, vimos que os jovens portugueses, juntamente com os gregos, são os que revelaram um maior «entusiasmo» pela História. Será que ao saberem que respondiam a um inquérito europeu pensaram, sobretudo, em

3 Francisco Manuel Guedes Vitorino, «História de Portugal. Que memória?», *Vértice*, n.º 62, Setembro-Outubro de 1994, pp. 81-95.

4 Eduardo Lourenço, «Os tempos do século, ou o crepúsculo da consciência histórica», in *Balanço do Século*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990, p. 250.



não fazer «má figura»? Aliás, este entusiasmo generalizado pela História é difícil de compreender se levarmos em linha de conta que os professores portugueses são dos que mais referem ( $M = 3,27$ ) que um dos principais problemas com que se enfrentam é «a falta de interesse por parte dos estudantes». Este problema, para os professores portugueses, apenas é superado pela «carência de apoios e materiais de ensino ( $M = 3,98$ ) e por «problemas financeiros/vencimentos baixos ( $M = 4,23$ ). Por outro lado, as classificações que os estudantes portugueses têm em História são das mais baixas da Europa ( $M = 3,24$ ). Aliás, o desempenho dos professores de História também não é dos mais apreciados ( $M = 3,97$ ) pelos jovens portugueses. Esse desempenho é mais valorizado (superior a 4,10) na Europa do Leste, algumas partes da Europa central do Este (Polónia e Checoslováquia) e em alguns países mediterrânicos (Turquia e Itália).

Mas vejamos. O maior entusiasmo pela História surge precisamente entre jovens de países que estão na cauda do desenvolvimento económico da Comunidade Europeia (Portugal e Grécia). Podendo as identidades ser construídas *prospectivamente* (para o futuro) e *retrospectivamente* (para o passado), é possível que razões existam para que algumas identidades nacionais estejam essencialmente orientadas para o futuro — e o futuro significa investimento, desenvolvimento, progresso. São identidades *prospectivas*. Em contrapartida, há identidades que parecem alimentar-se do passado pelo significado histórico desse mesmo passado. São identidades *retrospectivas*, que se amarram ao passado e que são próprias de sociedades com uma dupla especificidade: vivem uma situação de relativa periferização económica, mas, em contrapartida, valorizam o seu passado histórico.

Os jovens portugueses e gregos parecem constituir um caso ilustrativo destas *identidades retrospectivas* em que simbolicamente o futuro é um presente reversível (da mesma forma, aliás, que o historiador é um profeta ao revés). Ou seja, quando discutimos as identidades há que considerar que o *tempo* tem distintos tempos. Nas *identidades prospectivas* o tempo move-se do presente para o futuro; o presente é um suceder que se sucede — e nessa sucedaneidade assenta a sua previsibilidade. Em contrapartida, nas *identidades retrospectivas*, o tempo olha-se permanentemente ao espelho do passado. Num caso, temos identidades orientadas para o futuro, o progresso, a modernidade; noutro temos identidades nostálgicas, orientadas para o passado, a tradição, o encantamento histórico. As identidades prospectivas são propensas à circulação de *capital económico*. As identidades retrospectivas são propensas à acumulação de *capital histórico*.

Utilizo o conceito de *capital histórico* num sentido não muito distinto do conceito de *capital cultural*, usado por Pierre Bourdieu<sup>5</sup>. Como é sabido, a

5 Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979.

noção de capital cultural impôs-se como uma hipótese de interpretação das desigualdades escolares dos jovens de diferentes classes sociais perante o sistema de ensino. Ora, da mesma forma que os jovens são portadores de distintos capitais culturais são também portadores de distintos capitais históricos. A distintos capitais culturais correspondem diferentes classes sociais; a diferentes capitais históricos correspondem diversas identidades nacionais. O entusiasmo revelado pelos jovens portugueses e gregos é, possivelmente, tributário de bens de *capital histórico*, designadamente na forma *objectivada* em monumentos, museus, bens arqueológicos, etc. Este capital histórico, transmitindo-se através das gerações, *incorpora-se* na consciência histórica dos jovens e *institucionaliza-se* em forma de identidade nacional<sup>6</sup>. Neste caso, a identidade é uma *certificação*, como também acontece quando o capital cultural se traduz em títulos escolares — também eles certificadores. Num e noutro caso o que está em causa é uma competência, uma distinção social configurada por essa certificação.

Os dados do inquérito realizado mostram que este *capital histórico* — enquanto «sistema auto-referencial»<sup>7</sup> — é um dos constituintes principais da consciência histórica dos jovens portugueses, o que não invalida que eles tenham um interesse histórico simultaneamente por períodos antigos e modernos. De facto, os jovens portugueses e gregos são dos que maior interesse manifestam por ambos os períodos. Porquê? Trata-se possivelmente de um posicionamento de *reflexividade* da consciência histórica no sentido em que o conceito de *reflexividade* começou por surgir em Sociologia, designadamente com G. H. Mead<sup>8</sup>, e continua a ser desenvolvido na literatura sociológica mais recente<sup>9</sup>. Ou seja, o interesse pelo passado longínquo pode ser um meio de aproximação ao passado recente. A reflexividade pode ser entendida no sentido em que há um distanciamento no tempo histórico para melhor se entender a identidade presente. Aliás, os jovens portugueses pertencem também ao grupo dos que simultaneamente manifestam grande interesse pela História das «regionalidades próximas» e pela História das «áreas longínquas». É esta capacidade de olhar longe e perto — ou melhor, de olhar o perto com uma mirada longínqua — que constitui uma das características da *reflexividade*. Essa capacidade é fruto de uma determinada consciência histórica. Nesta situação, o *capital histórico* surge também como um espelho

6 Para Pierre Bourdieu, o *capital cultural* pode existir através de três distintas formas: como estado *incorporado*, *objectivado* e *institucionalizado*. P. Bourdieu, *La Distinction...*

7 No sentido em que o conceito é utilizado por N. Luhman, *Sociedad y Sistema*, Barcelona, Paidós, 1990.

8 Cf. H. Joas, G. H. Mead. *A Contemporary Re-examination of his Thought*, Cambridge, The MIT Press, 1985.

9 Cf. C. G. A. Bryant e D. Jarry (orgs.), *Giddens's Theory of Structuration*, Londres, Routledge, 1991.



em que se reflecte a identidade, como o sugere a teoria do *looking-glass self*<sup>10</sup>.

Finalmente, a natureza de *capital histórico* acumulado parece ter alguns reflexos sobre a reivindicação do conceito de *nação* como património comum. A naturalização do conceito de «nação» surge, como vimos, entre jovens de países detentores de capitais históricos substantivamente distintivos (Itália, França, Grécia, Turquia e Portugal), para os quais as nações são «entidades naturais, unificadas por uma origem, língua, história e cultura comum». Nesta acepção toma-se a nação como um povo nascido no mesmo território, compartilhando a mesma identidade, na base de uma mesma cultura ou língua<sup>11</sup>.

Vejamos agora a posição de aparente ambiguidade que os jovens portugueses revelaram em relação às questões relacionadas com a *democracia* e o *colonialismo*.

Como é que os filhos da Revolução dos Cravos — nascidos pouco depois da Revolução de Abril de 1974 — olham a democracia, a partir dos indicadores do inquérito? Combinando uma razoável «afirmação da democracia» com uma extrema crítica da mesma. A situação parece paradoxal e manifesta-se noutras «conquistas de Abril». Por exemplo, em relação à Europa — à Europa que nos virava as costas no tempo do colonialismo e que levava Salazar a valorizar o isolacionismo dos «orgulhosamente sós» —, os jovens portugueses realçam aspectos positivos associados à ideia de «Europa», mas, paralelamente, manifestam-se também críticos. Esta ambiguidade, como atrás se referiu, poderá ser aparente e isto porque a crítica à prática da democracia não significa desafecto perante o ideal democrático.

Nascidos num regime que sucedeu a uma ditadura de cerca de meio século, os jovens portugueses parecem servir-se da liberdade de expressão que a democracia lhes proporcionou para inclusivamente a criticarem. O poder da crítica que a democracia lhes deu não os impede de serem críticos em relação à própria democracia. A ambivalência manifestada em relação à Europa é também justificável. Os jovens portugueses estão com a Europa, aliás, são mesmo dos que mais pensam que a integração europeia «contribuirá para solucionar a crise económica e social dos países da Europa», mas tal não os impede de serem também críticos em relação ao conceito de «Europa». É também provável que, para alguns jovens portugueses, ela não seja o seu único espaço de afirmação identitária supranacional. Sentir-se-ão, alguns deles, mais ligados à comunidade luso-afro-brasileira, isto é, ao espaço das suas antigas colónias?

10 Charles Horton Cooley, *Human Nature and the Social Order*, Nova Iorque, Schoken, 1964.

11 A. D. Smith, *Las Teorías del Nacionalismo*, Barcelona, Península, 1976.



A posição dos jovens portugueses em relação aos indicadores do inquérito que tratam do *colonialismo* é também curiosa pelas aparentes ambiguidades em jogo. Por um lado, são dos que mais defendem a representação do «colonialismo como aventura»; em contrapartida mostram-se vacilantes em aceitar a representação do «colonialismo como exploração». O que parece estar em causa é, pois, uma atitude típica de *explorador mal sucedido*. De tal forma que, apesar de/ou devido ao passado colonial português, os jovens lusos são dos que mais defendem o princípio de que a solidariedade para com os povos colonizados deve ser sobretudo responsabilidade dos países ricos e não dos países colonialistas. Como é que um «pobre país colonialista» poderia ser obrigado a pagar por uma exploração «mal sucedida»? Os «ricos que paguem os danos» — parece ser a posição de solidariedade dos jovens portugueses para com as colónias exploradas.

Pelo acabado de dizer, os jovens portugueses têm dificuldade, como vimos, em associar todo ou qualquer tipo de colonialismo a uma forma de exploração. Para eles, o colonialismo (o português, bem entendido...) foi essencialmente uma aventura. Aliás, aqui parecem ser levados a interiorizar o estereótipo que retrata os Portugueses como protagonistas de vidas aventureiras cujos destinos erráticos cantam através do «fado». Etimologicamente, as raízes do *fado* ligam-se ao *destino*, aos rumos incertos da vida. Não surpreende que, nesta perspectiva, muitos eventos da vida sejam considerados frutos do acaso. Como o inquérito mostra, até quando se discutem as causas da riqueza, os jovens portugueses são dos que mais admitem que as desigualdades sociais são fruto do acaso, provocadas pelo factor «sorte».

Estes dados são interessantes porque sugerem como a consciência histórica dos jovens portugueses parece apontar para o «branqueamento», artificial, do capital histórico «sujo» associado à experiência colonial. O que eles reivindicam é o colonialismo como aventura, e, artificialmente alimentam também, no plano mítico, um orgulho nacional derivável dessa experiência colonialista.

Não desejaria terminar esta conclusão sem referir que as diferenças de socialização na formação da *consciência histórica* dos jovens de diferentes países e regiões europeias — diferenças não apenas superficiais mas estruturais — ajudam-nos a clarificar os efeitos e os significados dessa *socialização*, a partir de suas diferentes raízes culturais, fermentadas por distintas tradições e tempos históricos.

Por exemplo, alguns *dendrogramas* de análises factoriais múltiplas (Anexo I) mostram-nos claramente que a consciência histórica dos jovens inquiridos aparece consideravelmente correlacionada com a sua *filiação social*, ou seja: com as habilitações e profissões que os seus pais possuem; com o número de livros que possuem em casa; com a natureza do *habitat* em que vivem; enfim, com o *status* social das suas famílias. Estas fortes correlações

não nos espantam, pois a Antropologia tem-nos mostrado que até nos reinos (austronésios) da Polinésia a reserva de conhecimento genealógico/histórico — e, por conseguinte, cosmogónico — é propriedade de uma elite. Nas pequenas aldeias tribais, os nativos — quando questionados pelos antropólogos sobre questões relativas a costumes e tradições históricas — costumam improvisar respostas pragmáticas em lugar de exegeses exóticas sobre o sentido das coisas que os seus interlocutores foram ensinados a considerar «cultura». Ou seja, a História encontra-se desigualmente repartida, porque tê-la é um sinal de poder e de autoridade político-religiosa<sup>12</sup>.

Outro exemplo. Verificámos que há países (Palestina, Israel Árabe, Turquia, Grécia e Polónia) cujos jovens experimentam uma forte filiação religiosa (média superior a 4,0) em contraste com a laicidade de outros (Bélgica, Grã-Bretanha e países escandinavos). Num extremo, temos países tradicionalistas, envolvendo «muçulmanos» e «ortodoxos». Noutro temos países modernizados, em boa parte alinhados por uma ética protestante<sup>13</sup>. Provavelmente, a influência do protestantismo explicará que os jovens da República Checa, Hungria e Eslovénia se afastem, por vezes, dos seus vizinhos «católico-romanos» (Polónia, Croácia e Lituânia). Como poder menosprezar esta influência — o envolvimento com a religião — em muitas das representações que os jovens têm da História?

O mesmo se poderá dizer em relação ao interesse (ou à falta dele) pela política. Na verdade, o interesse pela política é baixo entre os jovens europeus ( $M = 2,52$ ), e não há indícios de que no futuro venham a interessar-se por ela. Numa questão de controlo (pergunta n.º 38), quando lhes perguntámos se, dentro de 40 anos, pensavam vir a ter uma participação política activa, o índice é semelhante ( $M = 2,28$ , com  $r = 0,37$ ). Apenas na Palestina e em Israel Árabe — com Israel judaico à ilharga — encontramos um interesse pela política com valores acima da média, certamente explicáveis pelos conflitos armados (e razões dos mesmos) que atravessam a região.

Mas este manifesto *desinteresse pela política* — provável *efeito de idade*, mas não só — não significa que os jovens não nos tenham revelado uma consciência histórica *politizada*. E isso foi evidente ao constatarmos, designadamente, que os *fluxos migratórios* e a *integração europeia* redimensionam as questões da cidadania e da soberania quando tocam os nervos da identidade nacional (Parte III do presente estudo). A consciência histórica dos jovens europeus revelou-se também na considerável valorização

12 Gillian Feely-Harnik, «Divine kingship and the meaning of History among the Sakalava of Madagascar», *Man*, 13, 1978, pp. 402-417.

13 As diferenças entre estes extremos é maior do que o desvio-padrão respeitante à totalidade da amostra europeia de estudo. De notar que quando perguntámos aos jovens (pergunta n.º 31) qual a importância que para eles tinham várias dimensões de vida, a «fé religiosa» obtinha uma média ( $M = 3,16$ ) próxima à do envolvimento religioso confessional ( $M = 3,25$ ). Aliás, a correlação entre os dois indicadores é elevada ( $r = 0,75$ ).



do património histórico, quando posto sob ameaça do desenvolvimento económico. Fruto da retórica hoje posta em moda pelos *media*? Como quer que seja, a consciência, por ser histórica, forma-se numa terra estrangeira<sup>14</sup>, de vestígios em fuga. Os vestígios, por definição, são apenas indícios do que irremediavelmente se perdeu ou pode perder-se — daí o seu valor histórico ou patrimonial — coisas que se passaram e deixaram apenas sinais da sua passagem, entre outras coisas que se terão passado, mas das quais não há vestígios, nem memória, nem História.

Mas voltando às diferentes socializações e sua incidência sobre a consciência histórica, muitas vezes elas são formadas e legitimadas por referências, de alguma forma explícitas, de «experiências históricas», como sobejamente o demonstrámos ao longo deste estudo. Por exemplo, quando os jovens são convidados a avaliar os aspectos positivos e negativos da *integração europeia*, as representações mentais (e os padrões de pensamento histórico e político), bem assim como a evolução dessas representações, são possivelmente tão fundamentais quanto aqueles aspectos mais correntemente considerados e que apelam endogenicamente para dimensões estritamente organizacionais, jurídicas ou económicas da *integração europeia*. É justamente nesta matriz complexa de correlações históricas, variantes no tempo e envolvendo a interpretação do passado, a percepção do presente e as expectativas quanto ao futuro, que radica a «consciência histórica». Quando esta matriz se revela perceptível ao conhecimento científico, os comportamentos dos cidadãos tornam-se mais previsíveis.

Curiosamente, na medida em que alguns progressos têm sido feitos no sentido da *integração europeia*, nomeadamente nos planos político e económico, têm também surgido propostas que apontam para uma coordenação, ajustamento ou relativa standardização do ensino da História a nível europeu. Vários projectos para a edição de livros comuns de História europeia, a serem publicados em várias línguas, dão força a essas propostas, que não parecem quedar-se no plano das intenções. Contudo, alguns Estados e nações preferem investir na consolidação da sua afirmação nacional em detrimento de uma alargada organização europeia. Se os projectos tendentes à institucionalização de uma História europeia forem para a frente, certamente que se farão sentir receios de aniquilação por parte dos mais pequenos e recentes países, temerosos de que coligações entre os mais poderosos minimizem os feitos (históricos) que dão especificidade identitária aos menos poderosos.

A História, como se vê, não é apenas o produto de conflitos entre países; estes conflitos podem também surgir nos esforços de reconstituição da própria História. No lugar de uma standardização artificial e globalizante,

14 David Lowenthal, *The Past in a Foreign Country*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.



alguns pretendem, reactivamente, incentivar a diversidade no ensino da História, e concomitantemente a valorização do regionalismo e dos localismos com expressão histórica. Os dados do inquérito realizado mostram, aliás, que os jovens europeus, de um modo geral, alinham por estas valorizações micro-históricas. Nesta perspectiva, e levando ainda em linha de conta as diferentes tradições nacionais e as diferentes fases de desenvolvimento dos vários países europeus, a introdução de manuais de História europeia a serem seguidos nos diferentes países pode constituir um problema. Contudo, não é deixando de pensar no problema que ele desaparece. E se nele não se pensar com preocupações científicas, há quem sobre ele possa agir com preocupações políticas ou ideológicas, o que avoluma o problema. Em termos científicos, é importante que a investigação sobre este delicado problema não se deixe influenciar nem por desejos apriorísticos de standardização, nem por desejos substantivamente idênticos a favor da regionalização ou da diferenciação com exacerbações chauvinistas. No que se deve insistir é no conhecimento científico do tempo histórico, dos processos complexos que levam o tempo passado a enrolar-se no presente, e nas diferentes socializações que estarão na origem de diferentes *consciências históricas*. Foi este o caminho que se tentou seguir ao explorar as representações que os jovens têm da História, e ao desvendar os processos constitutivos da formação das suas *consciências históricas*.

No decurso do estudo, vimos que o significado da *consciência histórica* pode ser evidenciado através de exemplos positivos e negativos. Os grupos sociais, por um sentimento de pertença a um colectivo social — sentimento que está na origem das identidades sociais —, eles próprios estão na base da configuração de uma História que lhes é comum. Reciprocamente, tal configuração significa, muitas vezes, uma demarcação relativamente a outras comunidades. As identidades sociais são feitas de convergências que pressupõem divergências, de uniões só possíveis por existência de oposições. Os recentes conflitos entre Sérvios, Croatas e Bósnios demonstram até que ponto conceitos opostos do passado — ou diferentes «consciências históricas» — podem entrar em colisão, com os resultados conhecidos. Considerações semelhantes se poderiam fazer para as situações problemáticas vividas na Moldávia, Kosovo ou Caucásia. Frequentemente, as definições nacionais e históricas dos «lados» em confronto são incompatíveis (por exemplo, de um lado os Curdos, do outro os Turcos)... Por outras palavras: a teoria das «nações homogéneas» baseia-se em diferentes e conflituosos níveis de consciência, isto é, em diferentes níveis de identificação histórica. A própria União Europeia não pode ficar alheia à inclusão ou exclusão dos Bascos em Espanha, dos Corsos em França, ou dos Escoceses no Reino Unido (apenas para mencionar alguns exemplos mais populares). Ao mesmo tempo que há rudimentos históricos de uma «identidade europeia» — e com ela de uma «consciência histórica europeia» —, nos mais poderosos países da Comunidade

Europeia emergem paralelamente movimentos de carácter populista e chauvinista (particularmente em França, Itália, Suécia e Alemanha) contra imigrantes provenientes de outras culturas. Estes movimentos podem ser explicados pela História, mas a sua proliferação tem outras condicionantes, que, muitas vezes, tendem a relativizar o próprio passado histórico.

Entretanto, e para terminar, resta-nos esperar que os resultados deste estudo produzam algumas interrogações para futuras reformas pedagógicas do ensino da História, e alguma espécie de previsão relativamente a tendências marcantes da formação da consciência histórica entre as jovens gerações. Que o ensino da História e a reflexão sobre o modo como ela se ensina nos faça também ganhar consciência de que a História não se fecha sobre si mesma, renova-se e reconstrói-se no terreno onde, porventura, o seu sentido mais ecoa — o da *consciência histórica*.

Anexo I

**ANÁLISES FACTORIAIS (COM RECURSO AO SPAD)**

*Catarina Lorga da Silva*

*e Alexandra Lemos Figueiredo*

com o acompanhamento de José Machado Pais





O presente anexo propõe uma interpretação dos resultados obtidos para o conjunto das análises factoriais de correspondências múltiplas desenvolvidas com recurso ao programa SPAD<sup>1</sup>, com selecção de variáveis e modalidades de resposta, para as seguintes áreas temáticas: *significado, aprendizagem da História e suas imagens; temporalidades e mudança histórica; atitudes e representações sociais*. A utilização deste instrumento de análise estatística teve por objectivo a distinção entre diferentes agregados com alguma tipicidade e relevância sociológica dentro da amostra de inquiridos, baseada nos respectivos índices de sobre-representação. O contributo deste tipo de análise factorial aplicada aos resultados do inquérito é revelar a pluralidade de manifestações da consciência histórica entre os jovens europeus, considerando a diversidade das condições sociais e políticas em que vivem nos seus respectivos países de origem.

## **1 História: significado e objectivo**

O dendrograma relativo ao conjunto de indicadores respeitantes ao *significado* e *objectivo* da História apresenta dez principais classes de partição. Deste conjunto ganham relevância três agregados que propomos como definidores dos seguintes tipos de atitudes perante a História:

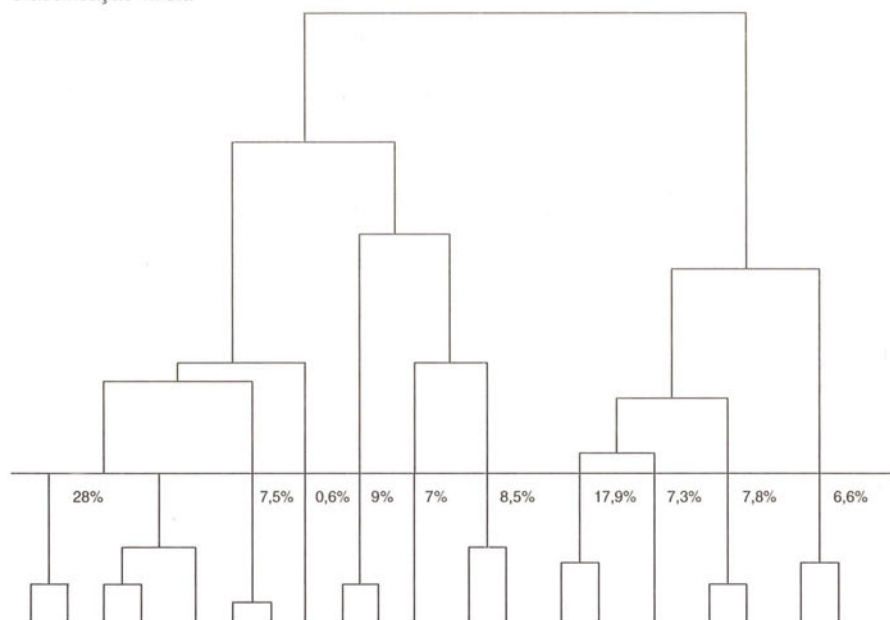
### **a) A identificação da História com o passado**

Do primeiro agregado, resultante da junção dos grupos 1 e 2, fazem parte jovens adolescentes de 15 anos, com sobre-representação do sexo feminino, cuja sociografia aponta para o universo dos estratos médios da sociedade,

---

1 Estatística para análise dos dados

DENDROGRAMA N.º 1  
Classificação mista



tendendo para a repetição dos modelos culturais familiares, nomeadamente através de aspirações escolares que são próximas às dos seus pais: 22% pretendem adquirir uma formação profissional, tipo de habilitação que predomina entre os seus pais. Ainda que com um fraco envolvimento em relação às questões políticas, o interesse pelas matérias escolares relativas à disciplina de História não se limita à mera aprendizagem curricular (opinião sustentada por 63% dos jovens do grupo 1), sendo o conhecimento obtido nesta disciplina sinónimo de «aprender com os falhanços e sucessos dos outros» (para mais de 40% dos inquiridos de ambos os grupos), posição que deixa passar para o presente a importância da História como algo que não está morto (opinião partilhada por cerca de 70% do agregado). Apesar de valorizarem no estudo da História o «conhecimento do passado» (cerca de 50% em ambos os grupos), não deixam de projectar na História a compreensão do presente. Em contrapartida, não a fundamentam como «orientação para o futuro». Aliás, é fraca a consciencialização destes jovens quanto ao papel da História, para entenderem as suas próprias vidas como parte de mudanças históricas. Neste agregado de jovens predominam ainda os adeptos da religião protestante e judaica, e os naturais da Grã-Bretanha, Israel, Dinamarca, Alemanha e Hungria.



b) A História como instrumento de aprendizagem do presente

Este é o agregado com maior peso nesta análise factorial, resultante da junção dos grupos 7, 8, 9 e 10. A posição destes jovens (entre os 14 e 17 anos) é de franco envolvimento com as temáticas históricas pelo que elas valem como conhecimento útil do passado e utilitário no presente e futuro. Resultados que se reflectem na capacidade de olhar para a História nas suas dimensões mais lúdicas e estimulantes, entre mais de 50% destes jovens. Rejeitam também a ideia de ser a História uma matéria escolar aborrecida e nada mais. Talvez por isso, quando comparados com os jovens dos restantes agregados, são os que apresentam classificações mais elevadas na disciplina de História (predominam os «muito bons») e ainda os que avaliam mais favoravelmente o desempenho do seu professor («muito bom»). Estes resultados reflectem-se nas suas elevadas aspirações escolares, que maioritariamente se orientam para a obtenção de um diploma universitário.

Provenientes da metrópole ou de pequenas cidades, estes jovens, apesar da heterogeneidade das habilitações escolares dos seus pais, são dos que possuem melhores recursos culturais. Demonstram igualmente um forte interesse pela política e tomam a História como um modo de entender a vida e uma possibilidade de aprender com os erros. Ademais, acham que a História ajuda a explicar os problemas actuais e admitem a sua participação nas mudanças históricas. Neste agregado encontram-se jovens provenientes da Noruega, Polónia, Rússia, República Checa, Lituânia, Bulgária, Portugal, Espanha, Itália, Grécia, França, Turquia, Croácia, Palestina, Israel e Israel Árabe.

Com maior peso no grupo 9, os jovens portugueses revelam aspirações elevadas de escolarização (universidade) apesar de os seus pais não terem mais que a escolaridade obrigatória e de não possuírem mais do que 11 a 50 livros em casa.

c) A História como objecto desinteressante

Este agregado (resultante da junção dos grupos 3, 4, 5 e 6), tipifica claramente uma rejeição das temáticas relacionadas com o conhecimento e a utilidade da História, reduzindo-a a uma mera matéria escolar. Esta atitude conjuga-se com um perfil sociográfico específico: são jovens adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos, provenientes de meios rurais, com fracas heranças culturais (os pais detêm como título escolar a formação profissional e a escolaridade obrigatória), fracas aspirações escolares — apesar de a maioria pretender obter uma formação profissional, não deixa de colocar em hipótese o abandono da escola — e fraco interesse por questões políticas e pela História.

Ao avançarmos para uma análise mais fina deste agregado, obtemos duas tendências que, embora reforçando o padrão atitudinal de desinteresse perante o conhecimento da História, se distinguem entre si pelo modo como o fazem. Num caso temos jovens que, embora atribuindo alguma importância à História como conhecimento do passado, presente e do futuro, acabam por se referir aos conteúdos do conhecimento histórico como «uma matéria escolar e nada mais», demonstrando pouco interesse pelas questões levantadas ao longo do questionário: ou não respondem ou não demonstram a sua opinião. Noutro caso temos jovens peremptórios em vincar a inutilidade da História para as suas vivências. Assim, a coesão deste segmento estabelece-se pela negação da importância da História como vector de conhecimento do passado e de presente, reforçando esta posição quanto à sua relevância como orientação para o futuro — o conhecimento da História em pouco ou nada contribuirá para planear acções futuras.

Ainda que, em termos globais, o seu aproveitamento na disciplina de História seja suficiente, o seu desinteresse e as dificuldades de apreensão dos conhecimentos de História evidenciam uma tendência para o desempenho negativo (há uma sobrerrepresentação de classificações «medíocres» e «más»), facto que é acompanhado por uma fraca apreciação dos desempenhos dos professores.

## 2 Aprendizagem da História

### 2.1 *Agrado e confiança*

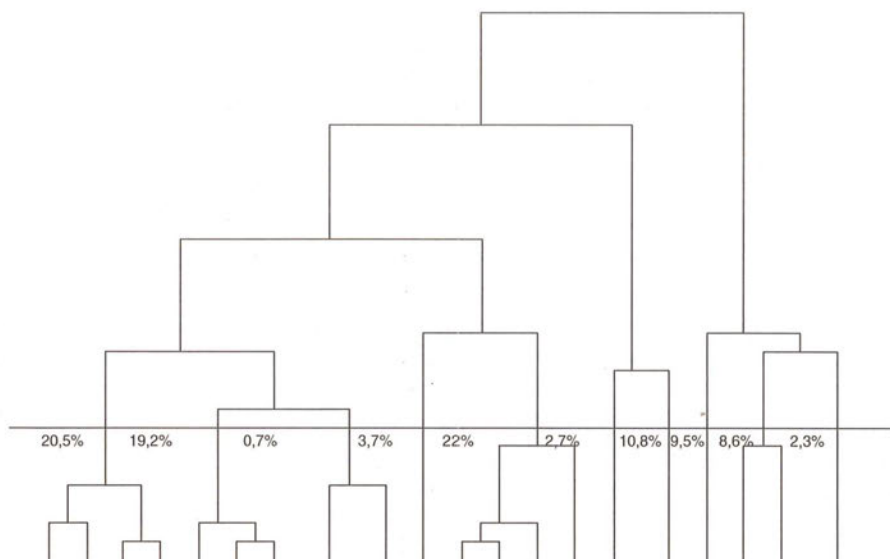
Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área da aprendizagem da História, seleccionou-se a partição que subdivide a amostra em cinco agregados diferenciados:

#### a) Aprendizagem «interactiva»

Os jovens do primeiro agregado (reunião dos grupos 1 e 2), representando 40% da amostra, revelam uma maior satisfação pela aprendizagem da História quando se recorre aos legados históricos, às fontes para-históricas e às narrativas orais.

Assim, «documentos/fontes históricas» (40% e 38%, respectivamente para os grupos 1 e 2) e «museus/lugares históricos» (43% e 51%) são eleitos por estes jovens como veículos de transmissão e aprendizagem de conhecimentos históricos. No caso do grupo 2, 50% dos jovens enfatizam os «filmes de ficção», 40% os «documentários televisivos» e 45% as «narrativas orais de outros adultos». Em contrapartida, os elementos deste agregado

DENDROGRAMA N.º 2  
Classificação mista



não se mostram tão agradados com os métodos de «didáctica formal» (50% e 42%).

Estas preferências não determinam o grau de confiança que concedem aos diversos instrumentos de aprendizagem histórica. Assim, exceptuando a pouca confiança que 28% dos jovens do grupo 1 depositam nos «filmes de ficção», há uma confiança generalizada em relação à globalidade dos métodos de aprendizagem.

Quanto à pedagogia empregue pelos seus professores no decorrer das aulas de História é sobretudo utilizada uma prática tradicional em detrimento de uma mais lúdica/participativa. Ou seja, a pedagogia usada nas aulas de História destes jovens é precisamente a que menos lhes agrada. Assim, frequentemente «ouvem as exposições dos professores» (47% e 35%), são «informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História» (35% e 33%) e «usam os livros escolares ou fichas de trabalho» (38% e 44%). No caso de utilização de fontes históricas (por exemplo: documentos, figuras ou mapas), essa prática já não é tão frequente no grupo 1, sendo mesmo ausente no grupo 2. É menos comum o recurso a «programas radiofónicos/filmes e vídeos de História» (23% e 60% dos jovens de cada um dos dois grupos referem, explicitamente, a ausência deste instrumento pedagógico), a «actividades de grupo, por exemplo, representações de papéis históricos,



visitas a museus ou lugares históricos» (25% e 69%), a «discussão de diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado» (34% e 33%). Esta tendência é confirmada, no caso do grupo 1, quando se trata de «recontarem e reinterpretarem a História», enquanto o grupo 2 recorre com frequência a esta prática pedagógica. É importante salientar que estes métodos pedagógicos, embora não sendo usualmente aplicados, são-no com maior frequência junto do grupo 1.

Os objectivos pedagógicos inerentes a estas práticas são sobretudo de ordem factual, hermenêutica e regionalista/patrimonial. Assim, um dos objectivos pedagógicos correntes é procurar «conhecer os principais factos da História» (59% e 43%, respectivamente para os grupos 1 e 2), «tentar imaginar como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista» (48% e 38%), «tentar compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram» (39% e 33%), «aprender a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da sua nação e sociedade» (45% e 38%) e «aprender a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas» (38% e 27%). O uso da «História para explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança» é secundarizado naquele conjunto de objectivos.

É menos frequente a utilização de uma pedagogia mais interpretativa/valorativa dos acontecimentos históricos, isto é, «julgar moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos» — e lúdica, ou seja, «estudar a História de forma divertida e fascinante».

No grupo 1 reúnem-se jovens raparigas (14 anos), católicas, residentes em pequenas cidades. Em termos habilitacionais, os pais frequentaram o ensino secundário (29%) e estas jovens pretendem obter um diploma universitário (49%). Têm boas classificações na disciplina de História (46%) e demonstram algum interesse pela política (42%). Neste grupo encontramos representados jovens do Sul da Europa (Portugal, Espanha e Itália), Leste (Ucrânia, Rússia, Bulgária, e Polónia), Reino Unido e Bélgica Flamengo.

No grupo 2 reúnem-se jovens maioritariamente católicos, detentores de elevadas heranças culturais — é frequente que os seus pais possuam o ensino superior e o ensino secundário (34%) — e com aspirações escolares que vão de encontro ao desejo de obtenção de um diploma universitário (54%). Nas casas em que estes jovens vivem, nota-se um forte investimento em livros: 24% têm entre 200 a 500 livros e 15% mais de 500. Por outro lado, as suas classificações em História são elevadas (entre 24%), ao mesmo tempo que denotam um forte interesse pela política (35%) e religião (26%). São sobretudo provenientes do Leste da Europa (Lituânia, Polónia, República Checa, Ucrânia, Estónia) e da Noruega.

b) A História, quando muito uma «ficção»

O segundo agregado (reunião dos grupos 4 e 5) é constituído por jovens que tendem a manifestar um desagrado por todo o *tipo de métodos* de aprendizagem da História. Ainda assim, revelam algum agrado pelos «filmes de ficção», sobretudo no grupo 5, com 40% a responderem que lhes agrada bastante.

O desagrado perante as restantes modalidades de aprendizagem da História é determinantemente manifestado por ambos os grupos.

Relativamente ao *grau de confiança* que concedem aos diversos instrumentos de aprendizagem histórica, enquanto 22% dos jovens do grupo 4 confiam bastante nos «filmes de ficção», a sua totalidade não atribui qualquer credibilidade aos «museus e lugares históricos»; o grupo 5, por seu turno, tem bastante confiança nos «documentos e fontes históricas» (47%), nos «documentários televisivos» (43%) e nos «museus e lugares históricos» (48%).

Quanto à *pedagogia* empregue pelos seus professores no decorrer das aulas de História, verificam-se algumas diferenças. No grupo 4, é utilizada uma prática mais lúdica/participativa em detrimento de uma mais formal, uma vez que pouco «ouvem as exposições dos professores» (35%) e pouco são «informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História» (36%), raramente recorrendo a «programas radiofónicos/filmes e vídeos de História» (10%). Em contrapartida, entre os jovens do grupo 5, é prática pedagógica mais corrente a utilização de livros escolares/fichas de trabalho (33%) e de fontes históricas (30%), por exemplo, documentos, figuras ou mapas.

Quanto às «actividades de grupo, por exemplo, representações de papéis históricos, visitas a museus ou lugares históricos» 70% dos jovens do grupo 5 afirmam fazê-las muito raramente, enquanto o grupo 4 nem responde; muito raras são também as práticas de «recontar e reinterpretar a História» (28% e 35%, respectivamente para os grupos 4 e 5). No caso do grupo 5, por vezes discutem-se diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado (38%), o que raramente acontece entre os alunos do grupo 4 (22%).

Em virtude da fraca ocorrência das práticas acima descritas, para este agregado é difícil definir os *objectivos pedagógicos* do ensino da História. Ainda assim, procuram, por vezes, «conhecer os principais factos da História» (31% e 37%, respectivamente para os grupos 4 e 5), e «imaginar como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista» (35% e 42%). Entre os alunos do grupo 4, é pouco comum a aprendizagem das «tradições, características, valores e tarefas da sua nação e sociedade» (24%) e a valorização da «preservação das ruínas históricas e das construções antigas» (25%), objectivos pedagógicos mais frequentes no grupo 5 (45% e 35%).



O uso da História para «explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança», «compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram» e «julgar moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos» são secundarizados naquele conjunto de objectivos. De facto, é preferencialmente utilizada uma abordagem mais formal e tradicional da História em lugar de uma mais interpretativa/valorativa e/ou lúdica.

As atitudes destes jovens em relação ao ensino da História encontram-se, com certeza, fundamentadas no seu perfil sociográfico: do grupo 4 fazem parte jovens rapazes (16 anos), residentes em localidades rurais, de religião islâmica, com fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (30%) e formação profissional (26%) —, fraco investimento em livros (28% têm entre 11 e 50 livros em casa), baixas aspirações escolares (25% dizem querer seguir uma formação profissional e 6% colocam a possibilidade de abandonar a escola) e uma classificação mediana na disciplina de História (38%).

São principalmente oriundos da Palestina, de Israel Árabe, do Leste europeu (Hungria, Bulgária e Eslovénia) e Dinamarca.

Do grupo 5 fazem parte jovens rapazes, entre os 14 e 15 anos, residentes em pequenas cidades e/ou em localidades rurais, de religião protestante, cujos pais têm uma formação profissional (27%) e fazem algum investimento em livros (38% têm entre 51 a 200 livros). Destes adolescentes, 32% manifestam o desejo de terminar o ensino secundário e 20% um curso de formação profissional. Cerca de 38% têm um aproveitamento mediano na disciplina de História.

Os países mais representados no agregado são os do Norte da Europa (Islândia, Noruega, Suécia e Dinamarca) do Centro (Alemanha, Reino Unido e Bélgica) e a Hungria.

#### c) Uma História «vívda e contada»

Os jovens que compõem o agregado 3 (reunião dos grupos 6 e 7) cultivam o gosto pela aprendizagem da História, seja através de *métodos didácticos* formais, seja através de legados históricos, fontes para-históricas ou narrativas orais. No entanto a sua preferência é dada às fontes audiovisuais: aos «filmes de ficção» (42% e 43%, respectivamente para os grupos 6 e 7), aos «documentários televisivos» (36% e 33%), às «narrativas de outros adultos» (32% e 42%) e aos legados históricos, nomeadamente aos «museus e lugares históricos» (36% e 59%).

Estas preferências determinam o *grau de confiança* que concedem aos diversos instrumentos de aprendizagem histórica. Assim, embora depositem igual confiança na globalidade dos métodos de aprendizagem, destacam os «documentários televisivos» (34% e 30%), as «narrativas de



professores» (22% e 36%) e «de outros adultos» (28% e 31%), os «museus e lugares históricos» (54% e 71%) e os «documentos e fontes históricas» (36% e 58%).

Quanto à *pedagogia* empregue pelos seus professores no decorrer das aulas de História é sobretudo utilizada uma prática tradicional, embora também se faça notar uma pedagogia lúdica/participativa. Muito frequentemente «ouvem as exposições dos professores» (25% e 38%) e são «informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História» (15% e 34%). Com muita frequência envolvem-se também na «utilização de fontes históricas, por exemplo, documentos, figuras ou mapas» (26% e 24%) e no recurso a «programas radiofónicos/filmes e vídeos de História», a que se juntam a «discussão de diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado» (34% e 37%) e o «recontarem e reinterpretarem a História» (19% e 20%). Quanto ao uso dos tradicionais «livros escolares ou fichas de trabalho», é raro para o grupo 6 (11%) e muito frequente para o grupo 7 (44%). São menos utilizadas as «actividades de grupo, por exemplo, representações de papéis históricos, visitas a museus ou lugares históricos».

Os objectivos pedagógicos inerentes a estas práticas são sobretudo de ordem factual, hermenêutica e regionalista/patrimonial, assim como interpretativa/valorativa dos acontecimentos históricos. Deste modo, os objectivos pedagógicos correntes consistem em procurar «conhecer os principais factos da História» (23% no grupo 6 e 45% no grupo 7), «tentar imaginar como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista» (36% e 51%), «tentar compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram» (19% e 46%), utilizar a «História para explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança» (31% e 35%), «aprender a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da sua nação e sociedade» (23% e 53%), «aprender a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas» (25% e 49%), «julgar moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos» (30% e 39%) e «estudar a História de forma divertida e fascinante» (26% e 38%).

Do ponto de vista sociográfico, o grupo 6 é formado por jovens de 16 anos, com fracas heranças culturais — entre os seus pais predomina a escolaridade obrigatória (26%) — e que pretendem seguir a via profissionalizante do ensino (23%). No agregado familiar nota-se um baixo investimento em livros: de facto apenas 27% possuem entre 11 a 50 livros. Cerca de 42% consideram que o seu professor de História tem um bom desempenho. É muito forte o seu interesse pela política. Quanto à religião, as opiniões dividem-se entre aqueles que lhe atribuem «muita» (24%) e «muito pouca» importância (19%). São jovens cujo posicionamento religioso pende entre o protestantismo (17%) e o islamismo (15%). Estão mais representados

neste grupo, a Palestina (12%), a Dinamarca (9%), a França (9%), o Reino Unido (7%), a Espanha (5%) e a Escócia (3%).

O grupo 7 é formado por jovens raparigas de 14 anos residentes nas grandes metrópoles urbanas, com fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (26%) —, pretendendo enveredar pelo ensino superior (52%). Têm uma classificação muito boa em História (31%), que estendem à avaliação que fazem do seu professor de História (62%). É forte o seu interesse pela política (20%) e pela religião (37%). São jovens cujo posicionamento religioso é, em grande parte, ortodoxo (23%). Estão mais representados neste grupo, os países do Sul da Europa (Grécia, Turquia, Portugal), do Leste (Ucrânia, Lituânia, Polónia e Rússia), Palestina e Israel Árabe.

d) «A História é uma maçada»

O agregado 4 (reunião dos grupos 8, 9 e 10), por contraposição ao anterior, define-se pelo seu desagrado em relação aos *métodos de aprendizagem histórica* de uma forma geral. O grupo 8 apenas manifesta o seu agrado pelos «filmes de ficção» (32%).

O desinteresse em relação à aprendizagem da História reflecte-se no grau de confiança atribuído aos instrumentos pedagógicos utilizados. Mais uma vez, apenas o grupo 8 demonstra alguma nos «documentos e fontes históricas», «museus e lugares históricos», «narrativas de outros adultos» e «documentários televisivos». De salientar a total desconfiança do grupo 10 relativamente aos «documentos e fontes históricas» (100%). É ainda destacável a desconfiança nas fontes tradicionais e o facto de parte significativa dos jovens dos grupos 9 e 10 atribuírem muita confiança aos «filmes de ficção».

O conjunto das *práticas pedagógicas* indicadas e os *objectivos* que as subjazem são, no caso deste agregado, raramente reconhecidas pelos estudantes, no decorrer das aulas de História. Deste modo, somente o grupo 8 afirma utilizar frequentemente «livros escolares ou fichas de trabalho» (40%) e uma pequena parte do grupo 10 ouve «programas radiofónicos ou cassetes» (5%).

Estas posições encontram-se associadas a um universo sociográfico específico:

- do grupo 8 fazem parte raparigas com elevado capital cultural — pais com ensino superior (32%) e forte investimento em livros (cerca de 25% têm entre 200 e 500 livros e 18% mais de 500) — e que pretendem seguir o ensino universitário (53%). As suas classificações em História são muito baixas (8% com medíocre), embora 23% não as atribuam directamente ao desempenho do professor, que consideram ser suficiente. O interesse pela religião é muito fraco. Os países aqui mais representados são: Israel, República Checa, Hungria, Noruega e Suécia;



- do grupo 9 fazem parte jovens rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (25%) e formação profissional (19%) —, pretendendo terminar o ensino secundário (33%) ou seguir a via profissionalizante (24%), com um baixo investimento em livros: 24% têm entre 11 e 50. Demonstram um desempenho mediano em História (36%) e colocam o seu professor na mesma escala (20%). Têm pouco interesse pela política e pela religião, sendo o seu posicionamento religioso dominado pelos ortodoxos (14%). Os países mais representados são: Grécia, Eslovénia, Turquia, Israel, Palestina, Hungria, Croácia e França;
- do grupo 10 fazem parte rapazes entre os 16 e 17 anos residentes em localidades rurais, de baixo capital cultural — pais com escolaridade obrigatória (26%) — e com fracas aspirações escolares: 12% desejam abandonar a escola, enquanto 24% pretendem seguir a via profissionalizante. Demonstram um baixo investimento na aquisição de livros (20% têm menos de 10). Os seus desempenhos na disciplina de História são medianos (34%), o mesmo se verificando com a avaliação que fazem do professor (19%). Polarizando-se quanto ao «significado da religião» entre o «muito pouco» (23%) e o «muito» (23%), 14% deste jovens são islâmicos e 5% judaicos. Os países mais representados são: Palestina, Dinamarca, Israel, Israel Árabe, Grécia, Eslovénia e Alemanha.

e) Grupo residual

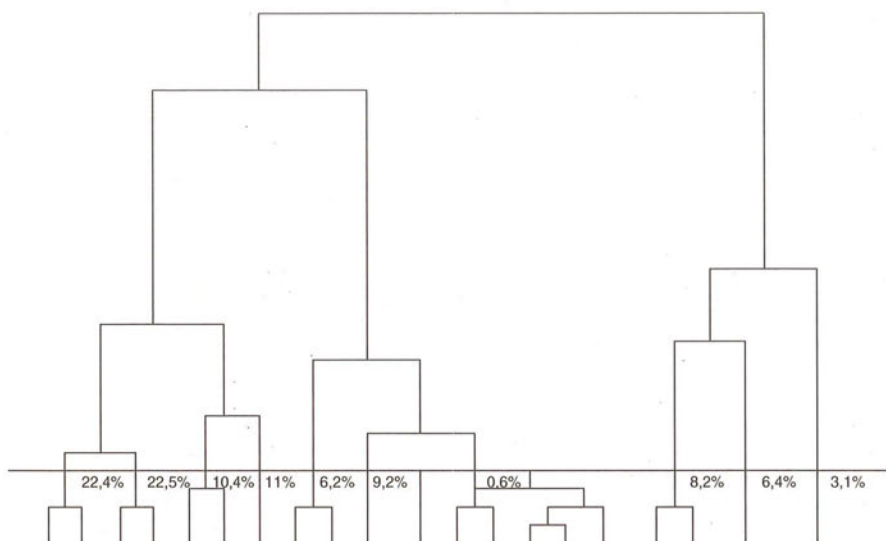
O grupo 3, com um peso residual na amostra (1%), tem um posicionamento de alheamento social pela recusa sistemática de uma tomada de posição tanto nas questões relativas aos seus interesses, como nas de carácter sociográfico, remetendo-se para a modalidade sem resposta. Estão pouco motivados relativamente às questões políticas (30%) e atribuem muito significado à religião (25%). Este agregado particulariza-se por um traço sociográfico específico: 18% dos jovens são de religião islâmica. Apresentam um fraco investimento familiar no número de livros possuídos em casa entre 11 a 50. Os países mais representados são a Palestina, Israel Árabe e Eslovénia.

2.2 *Interesses e preferências: períodos, géneros e áreas geográficas*

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto de indicadores da área de *interesses e preferências por épocas e géneros da História*, elegeu-se a partição que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, passíveis de serem reorganizadas em quatro agregados:



DENDROGRAMA N.º 3  
Classificação mista



#### a) Humanistas

O primeiro agregado, representando 55% da amostra, reúne os grupos 1, 2 e 3, que demonstram um interesse genérico pela História. Relativamente aos períodos da História que concitam maior interesse ou preferência destacam-se os que se referem ao mundo moderno. Deste modo, aos jovens deste agregado agradam substancialmente os factos da História recente: «o período entre 1800 e 1945» (preferência que varia nos três grupos entre 21% e 31%) e «de 1945 aos nossos dias» (entre 28% e 45%). Do mesmo modo, revelam um interesse geral pelas temáticas passíveis de serem estudadas nesta disciplina, ainda que indiquem especial preferência pelos temas socioeconómicos em detrimento dos de pendor mais político. Quanto às áreas geográficas, dividem-se nas suas opiniões. O grupo 1, poderia ser denominado como «localista», uma vez que acaba por preferir a História da sua localidade (37%), região (46%) e país (47%). Por seu turno, os grupos 2 e 3 seriam constituídos por jovens tendencialmente «europeístas» nas suas preferências (entre 45% e 63%).

Este agregado é típico de adolescentes de 14 anos, residentes em localidades rurais e/ou pequenas cidades, cujos pais possuem uma escolaridade que vai da formação profissional ao ensino superior. São,

portanto, heterogêneos no que diz respeito às suas bases culturais — o investimento em livros é, entre alguns, bastante razoável (entre 50 a 500) — o que, de certa forma se reflecte nas suas escolhas relativas ao futuro escolar. Para uns, a meta é a universidade (grupos 1 e 3), para outros (grupo 2) será a conclusão do ensino secundário. São alunos que, no seu conjunto, têm excelentes desempenhos na disciplina de História. São provenientes de países do Leste, Norte e Sul da Europa.

b) Modernos e aventureiros

O grupo 4, representando 11% da amostra, revela especial interesse pelo período de «1945 aos nossos dias» (40%) e pelas questões relacionadas com uma História de pendor mais «aventureiro e épico-romântico», preferindo, assim, as temáticas que envolvem a participação de «reis e rainhas» (35%) e de «aventureiros e grandes descobridores» (41%). Elegem, como mais interessante, a história regional (43%), local (48%) e nacional (54%), relegando para último plano a história da Europa e do mundo, que pouco lhes interessa 53% e 48% respectivamente.

Este grupo é típico de raparigas com 14 anos, que habitam em localidades rurais e cujos pais têm uma formação profissional. As suas metas escolares passam pela obtenção de uma formação profissional e/ou pela conclusão do ensino secundário. Demonstram interesse pela História, o que não acontece com a política. Os países representados são, em maioria, do Norte da Europa.

c) Estimulados e divertidos

Este agregado, resultante da junção dos grupos 5 e 6, tem um peso de 15% na amostra. Não manifestam preferência por qualquer período da História em particular, aliás, revelam um interesse geral por todos os períodos da História. O mesmo acontece relativamente às temáticas históricas — tanto as sociais, como as políticas e económicas parecem ser do seu agrado. Esta atitude de «muito interesse» estende-se ao tipo de história «geográfica» que preferem. Mais uma vez temos uma posição de interesse generalizado, pois a estes jovens agrada tanto a história regional, local e nacional, quanto a europeia e mundial.

São jovens de 16 anos, residentes em áreas metropolitanas, com fortes suportes culturais e cujas metas escolares passam pela conclusão do ensino secundário e pelo ingresso na universidade. Desde logo, mostram muito interesse pela História e pelas questões políticas. Entre estes jovens estão maioritariamente representados países da Europa do Sul e do Leste, com maior evidência da Turquia e Grécia, embora Portugal também se encontre representado.

#### d) Desinteressados e aborrecidos

O último agregado (resultante da junção dos grupos 8, 9 e 10), com um peso de 18% na amostra, caracteriza-se pelo desagrado genérico perante os períodos, as temáticas e os tipos da História questionados. À exceção dos grupos 8 e 9, que respondem ter alguma preferência pela história da família e pela história nacional (respectivamente 32% e 37%), a atitude é de total alheamento e desinteresse. Por esse motivo, a este agregado também podemos acrescentar o grupo 7 (com um peso residual de 1%) que, através das suas recorrentes «não respostas», revela posição semelhante.

A este agregado pertencem jovens com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos, com capital cultural muito diferenciado. As habilitações escolares familiares estão entre a escolaridade obrigatória e o ensino superior. Em comum têm o referido desinteresse pela História, que se reflecte no aproveitamento medíocre nesta disciplina e nas metas escolares (ou ausência delas) as quais colocam em evidência: o abandono escolar, nuns casos, e, noutros, a aquisição de uma formação profissional. Mostram um fraco interesse por questões políticas. Os países mais representados são a França, Reino Unido, Noruega, Dinamarca, Finlândia, Estónia, Eslovénia, Hungria, Palestina e Israel.

### 3 Imagens interpretativas e valorativas da História

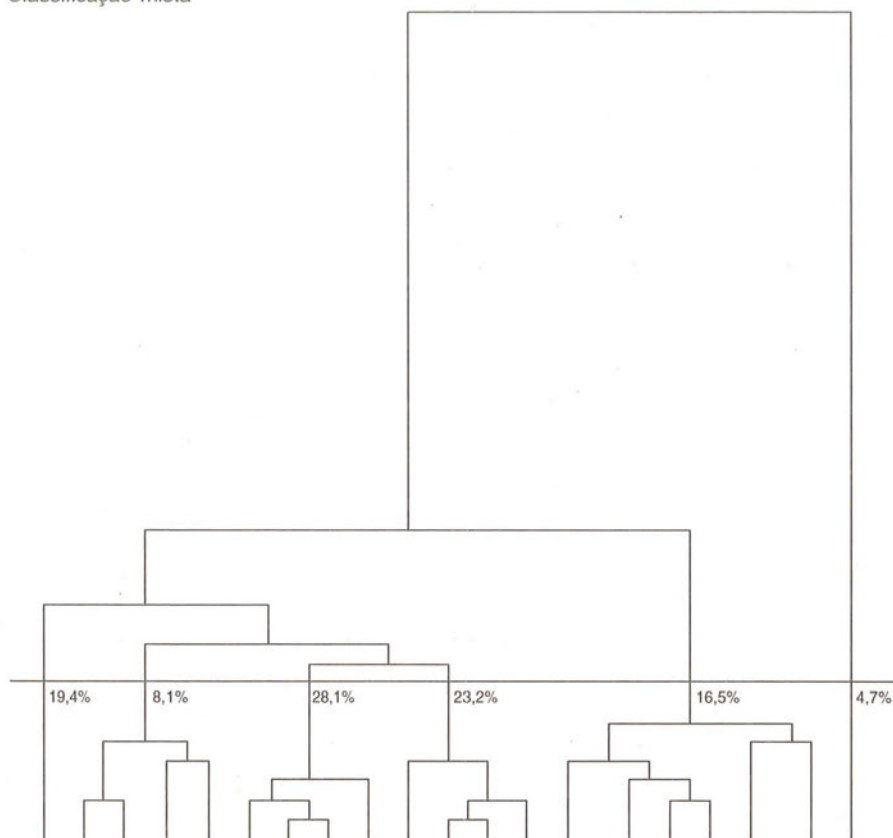
O dendrograma relativo à área *imagens interpretativas e valorativas da História* subdivide-se em seis principais classes de partição, das quais ganham relevância sociológica quatro agregados:

#### a) Desinteresse pela História

O grupo 1 tende sistematicamente a posicionar-se na modalidade de resposta sem opinião e reúne jovens entre os 15 e 14 anos, residentes em localidades rurais (35%), com um fraco interesse por questões políticas e históricas (30%). As suas expectativas escolares traduzem-se na conclusão do ensino secundário (34%), não deixando de parte a hipótese de abandono da escola (5%). O seu percurso escolar no que diz respeito à disciplina de História revela desmotivação em relação às temáticas históricas (classificação medíocre 9%). Os pais têm habilitações escolares que vão do ensino secundário (33%) à formação profissional (25%) e, em suas casas, têm entre 51 a 200 livros. Estes jovens, provêm, na sua maioria, da Europa de Leste (Ucrânia, Polónia, Estónia, Croácia, Lituânia, Hungria e Eslovénia) e da Europa do Norte (Reino Unido, Islândia, Finlândia, Escócia e Dinamarca).



DENDROGRAMA N.º 4  
Classificação mista



b) Visão neutra e ambivalente

O grupo 2, representando 8% do total da amostra, apresenta uma visão neutra dos vários períodos da História aqui apresentados: o período medieval não é «uma época obscura» (28%), nem de «domínio do campesinato pela nobreza» (21%) e/ou de «confrontos entre clero e nobreza» (24%), mas tão-pouco é um período «romântico e de aventura» (25%), ou «momento glorioso para o seu país» (23%) e «de progresso» (23%); o período colonial não é representado como o «começo da exploração europeia de povos e países ultramarinos» (21%), mas também não é «aventura». O grupo entra em desacordo quanto a esta época representar «uma missão cristã fora da Europa»: 27% estão de acordo e 29% discordam totalmente; o período da industrialização representa para uns a «melhoria das condições de vida» (29%) ainda que essa não seja directamente associada a «melhor maquinaria»

(19% «sem opinião») e para outros a deterioração dessas condições (20%), embora discordem que a industrialização seja responsável pelo «início da poluição ambiental» (32%), ou que esteja na «origem de cidades sobrepovoadas e feias» (24%) e de «conflitos entre trabalhadores e entidades patronais» (16%), bem como da «acumulação de grandes reservas de capital» (20%).

O grupo não é consensual nas representações sobre Adolf Hitler: se uns têm uma imagem mais positiva, ainda que não o reconheçam um «dotado orador» (29%), não o consideram «um criminoso, ditador crítico e agressor» (24%), «o principal opositor ao comunismo» (21%), «uma marioneta nas mãos dos industriais alemães» (36%), «um lutador contra a mestiçagem cultural» (29%) e «um representante do poder totalitário» (16%); outros reconhecem as suas «capacidades oratórias, de organização/comando» (24%) e de «criação de ordem e segurança» (16%), não deixando de o considerar «uma marioneta nas mãos dos industriais alemães» (13%) e «o principal opositor ao comunismo» (24%).

Quanto ao período das mudanças na Europa de Leste, o grupo apresenta uma visão marcadamente negativa. De facto, essas mudanças não representaram «a democratização da sociedade soviética» (23%) nem tão-pouco «a liberdade para os estados membros do Pacto de Varsóvia» (23%). Não são unânimes em relação à «vitória dos EUA na guerra fria» (25% discordam totalmente e 11% concordam totalmente) e ao «estabelecimento de uma economia de mercado na Europa de Leste» (19% discordam totalmente e 15% concordam totalmente).

Em termos sociográficos apresentam o seguinte perfil: são maioritariamente do sexo masculino (57%), de 17 anos, religião islâmica (11%), provenientes de localidades rurais (33%), com um capital cultural herdado bastante baixo em relação aos restantes grupos do dendrograma — predominância de pais com escolaridade obrigatória e pouco investimento familiar em livros (até 10 livros, 16%). Têm uma visão pragmática da escolaridade, expectavam obter uma formação profissional (24%), não deixando de colocar a hipótese de abandonar a escola (8%). Apresentam fraco rendimento escolar na disciplina de História (10% de «mediocres»). A religião tem um grande significado para estes jovens (24%), o mesmo não se verificando em relação a questões políticas (34%).

c) A História como progresso, de efeitos nem sempre positivos

Temos depois um *cluster* resultante da agregação dos grupos 3, 4 e 5, representando 68% da amostra. Para este conjunto de jovens, a Idade Média, apesar de ser conotada como época obscura, não deixou de ser um período glorioso para os seus países, sendo forte a sua associação ao período das grandes catedrais e do romantismo; não ilibam os confrontos entre clero e nobreza e entre esta e o campesinato.

Sobre a colonização têm uma visão predominantemente negativa, conotando-a com um período de «exploração europeia de povos e países ultramarinos», de «desprezo e preconceito contra outras culturas», de «impérios vastos de algumas nações europeias», ainda que também seja vista como um «período de grandes aventureiros», e uma «missão cristã fora da Europa» (à excepção do grupo 4, que maioritariamente não tem opinião neste ponto).

A Industrialização é vista como algo que proporcionou o desenvolvimento tecnológico e a melhoria das condições de vida, mas também como algo de pernicioso ao meio ambiente, responsável pelo *boom* de «cidades sobrepovoadas e feias» e por «conflitos entre trabalhadores e entidades patronais».

De Hitler têm uma visão negativa: maioritariamente tido como um criminoso (varia nos três grupos entre 40% e 75%), um «ditador crítico e agressor» (entre 50% e 87%) e «o representante mais conhecido do poder totalitário e violento» (entre 48% e 69%).

As mudanças na Europa de Leste, apesar de serem conotadas com o declínio e com a democratização da União Soviética e a «liberdade dos estados membros do Pacto de Varsóvia», são também vistas como uma traição às ideias socialistas.

Em termos sociográficos o *cluster* define-se pelos seguintes traços:

- o grupo 3 é composto por jovens entre os 15 e 16 anos residentes em áreas metropolitanas (16%), com sólidas bases culturais — cerca de 30% dos pais (incluindo as mães) detêm um grau de ensino superior —, forte interesse pela História (46%) e algum interesse pela política (39%). Pretendem também obter um diploma universitário (52%). São maioritariamente provenientes da Europa de Leste: Rússia, República Checa, Lituânia, Estónia, Bulgária, Ucrânia, juntando-se Portugal, Palestina e Bélgica Flamenga;
- o grupo 4 é típico de raparigas (14 anos), maioritariamente católicas (37%), com heranças culturais sofríveis — os pais possuem uma formação profissional (27%) e escolaridade obrigatória (25%) —, interesse mediano por questões históricas (17%) e fraco interesse por questões políticas (26%). Pretendem atingir graus universitários (51%). Cerca de 42% provêm de zonas urbanas e 33% de zonas rurais. O grupo 4 congrega países do Norte (Suécia, Noruega, Dinamarca, Islândia e Finlândia), do Centro (Alemanha, França e Bélgica Flamenga) e do Sul da Europa (Grécia, Espanha, Itália e Israel);
- o grupo 5 reúne rapazes de religião católica (35%), com sólidos capitais culturais (cerca de 30% dos pais têm um nível de ensino superior), forte contacto com a literatura — entre 200 a 500 livros (24%), forte envolvimento com a disciplina de História (30%) e com a política (16%), aspirando a obter um diploma universitário. Distribuem-se pela Itália, Noruega, Alemanha, França, Turquia e Bulgária.0



#### d) Grupo residual

O grupo 6, com um peso residual na amostra (5%), detém um posicionamento de alheamento social pela recusa sistemática de uma tomada de posição tanto nas questões relativas aos seus interesses pela História como nas de carácter sociográfico, remetendo-se para a modalidade sem resposta. Este posicionamento conjuga-se com um universo sociográfico específico: maioritariamente do sexo feminino (16 anos), com fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (26%); aproveitamento médio na disciplina de História (19%) e propensão ao abandono da escola. Parte apreciável destes jovens não atribui grande importância à política (31%). Há neste grupo uma sobre-representação da religião judaica (12%) e islâmica (8%). Os países mais representados são: Israel e Israel Árabe, Palestina, Turquia, Rússia, Eslovénia, Dinamarca e Islândia.

### 4 Representações do tempo

A partição das atitudes em relação à *representação do tempo* foi obtida a partir dos indicadores da própria questão. Assim, os grupos observados distribuem-se pelas cinco representações da temporalidade histórica:

#### a) As coisas geralmente evoluem para melhor

Representando cerca de 29% da amostra, são maioritariamente jovens do sexo masculino (50%), de 16 anos (23%), com um forte interesse por temáticas políticas (16%) e entusiasmados pelas questões históricas (classificação em História de muito bom 21%). Provenientes da metrópole, herdaram fracos capitais culturais num quadro parental de baixa escolaridade (23% dos pais possuem apenas a escolaridade obrigatória); desejam continuar a sua formação até ao final do ensino secundário (38%) ou até à obtenção de um diploma de formação profissional (21%). A concretizarem-se as suas aspirações, é caso para dizer que, em relação às suas ascendências biográficas, as suas trajectórias de vida tenderão a evoluir para melhor. Búlgaros, turcos, estónios e portugueses encontram-se aqui representados.

#### b) As coisas geralmente vão de um extremo ao outro

A esta valorização da temporalidade histórica encontram-se associados jovens de 14 anos (28%), representando 27% da amostra. Têm fortes ambições no que concerne às metas escolares (51% pretendem chegar à universidade), no que se demarcam da escolaridade dos pais, ainda que esta seja superior ao

grupo atrás descrito: nas habilitações da mãe prevalece a escolaridade obrigatória (23%), enquanto cerca de 26% dos pais têm uma formação profissional.

O interesse pelas temáticas históricas e políticas decresce um pouco neste grupo. Apesar de os resultados serem positivos na disciplina de História (42% obtêm a classificação «bom»), a tendência é para um aproveitamento mediano (cerca de 32%), enquanto a política tem para eles apenas algum interesse (35%). Polónia, Alemanha, Lituânia e Itália encontram alguma relevância neste grupo.

c) As coisas geralmente, de facto, não mudam

Descrentes na possibilidade de mudança, estes jovens de 17 anos provêm de localidades rurais (35%) e de núcleos familiares com baixa formação escolar: 24% dos seus pais possuem a escolaridade obrigatória.

Apesar de admitirem querer completar um curso de formação profissional (25%), não colocam de parte a hipótese de abandonar a escola (5%). Ao mesmo tempo, o interesse pelas questões históricas decresce visivelmente neste grupo. Sendo o seu aproveitamento na disciplina de História suficiente (38%), não deixam de se entrever alguns desempenhos negativos (9%). Também o interesse pelas temáticas políticas é muito fraco (26%). Jovens alemães, turcos e gregos são típicos deste grupo.

d) As coisas geralmente evoluem para pior

Tal como no grupo anterior, também neste encontramos jovens de baixa posição social, que habitam em localidades rurais (37%), cujos pais possuem baixos recursos económicos (16%) e escolares (pai e mãe frequentaram apenas a escolaridade obrigatória, respectivamente em 24% e 29% dos casos). Neste grupo, com sobrerrepresentação de jovens de 17 anos, as perspectivas escolares orientam-se para a formação profissional (22%). A sua classificação em História e o interesse pela política seguem a tendência enunciada no grupo anteriormente descrito: apresentam um aproveitamento mediano naquela disciplina (36%) e dizem ter muito pouco interesse pela política (32%). Os jovens gregos e palestinianos marcam uma especial presença neste grupo.

e) As coisas geralmente tendem a repetir-se

A tipicidade deste grupo contempla jovens de sexo feminino de 15 anos, provenientes de meio urbano, cujos pais possuem elevadas habilitações escolares (pai e mãe possuem uma licenciatura, em 32% e 28% dos casos). Com um suporte cultural bastante elevado, o seu percurso escolar é



francamente positivo (44% têm «bom» na disciplina de História e 24% «muito bom»), o que, de acordo com o quadro familiar, se reflecte nas suas metas escolares, as quais passam pela obtenção do grau académico universitário (61%). Daí, possivelmente, a perspectiva de repetição da História e da sua própria condição social. Demonstram, ainda, um forte interesse pela política (15%). Curiosamente, os jovens, mais típicos deste grupo são os russos.

## 5 Factores de mudança

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto de indicadores da área dos *factores de mudança histórica*, seleccionou-se a partição que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, passíveis de serem reorganizadas em cinco agregados:

### a) Progresso científico e tecnológico

O primeiro agregado (junção dos grupos 1, 2 e 3), representando 40% da amostra, elege como principais factores de mudança histórica as «invenções técnicas e mecanização» (varia nos três grupos entre 56% e 79%), os «movimentos e conflitos sociais» (entre 46% e 50%), as «reformas políticas» (entre 41% e 59%) e o «desenvolvimento da ciência e do conhecimento» (entre 49% e 74%). Quanto às «crises ecológicas», «desastres naturais», «migrações maciças» e à participação de «toda a gente», o agregado assume uma postura menos coesa. Assim, enquanto os grupos 1 e 3 atribuem alguma ou até muita relevância a estes factores, o grupo 2 considera-os secundários.

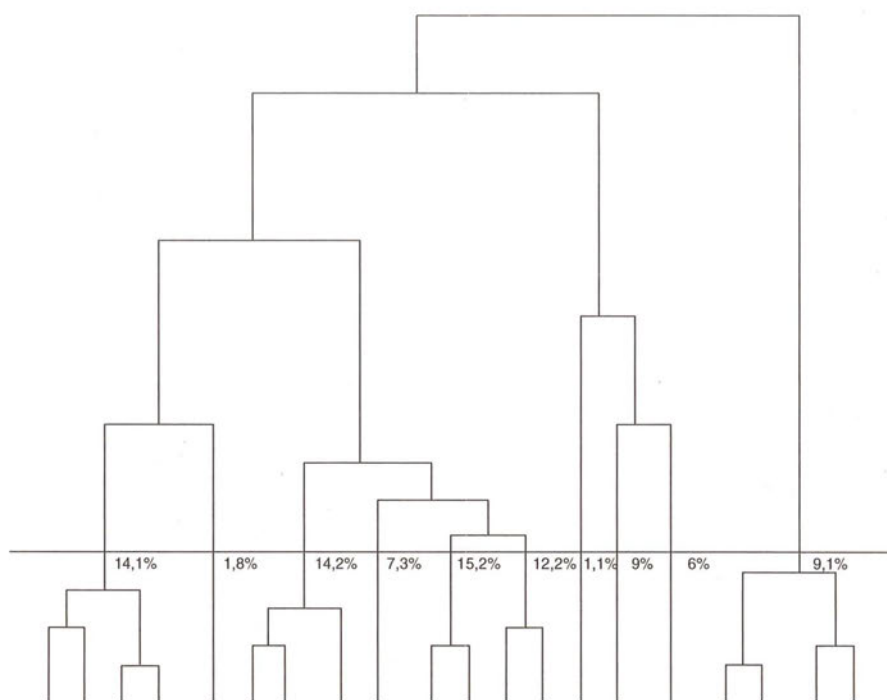
Em relação ao futuro, serão as «invenções técnicas e mecanizações» e o «desenvolvimento da ciência e do conhecimento» os motores da mudança histórica, enquanto os «movimentos e conflitos sociais» e as «reformas políticas» se manterão num segundo plano.

Em termos sociográficos este agregado caracteriza-se do seguinte modo:

- o grupo 1 é composto por raparigas com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, maioritariamente católicas, cujos pais têm formação profissional (26%) e escolaridade obrigatória (25%). No que diz respeito ao aproveitamento escolar na disciplina de História, obtêm resultados medianos (38%), tendo como metas escolares a via profissionalizante do ensino (22%). Quanto ao interesse demonstrado pela política, o grupo divide-se entre «fraco» (27%), «algum» (37%) e «muito fraco» (25%). À religião, dizem atribuir-lhe algum significado (33%). São oriundas do Norte da Europa (Finlândia, Noruega, Dinamarca, Islândia, Suécia); do Leste (Polónia, Ucrânia, Eslovénia e República Checa) e ainda de Portugal;



DENDROGRAMA N.º 5  
Classificação mista



- o grupo 2 constitui-se por rapazes, católicos, cujos pais têm elevadas habilitações escolares, tendo ambos frequentado a universidade (28%). Este facto poderá reflectir-se nas metas escolares destes jovens que pretendem, à semelhança dos seus pais, concluir o ensino superior (54%). São provenientes da Itália, França, Hungria, República Checa, Rússia, Israel e Israel Árabe;
- o grupo 3 é formado por adolescentes entre os 14 e 15 anos, que se dividem entre a ortodoxia e o protestantismo. Residentes em localidades rurais, os seus pais têm uma formação escolar reduzida, que passa pelo ensino obrigatório (25%) e formação profissional (25%). As metas escolares destes jovens enunciam o desejo de se distanciar do universo familiar; sendo 53% os que dizem querer frequentar a universidade. Obtêm bons desempenhos na disciplina de História (21%). Revelam ainda pouco interesse por questões políticas (26%) e religiosas (23%). Neste grupo estão representados países como a Finlândia, Islândia, Suécia, Reino Unido, Alemanha, Lituânia e Grécia.

## b) Personagens e acontecimentos importantes

O segundo agregado, formado pela junção dos grupos 4, 5 e 6 (35% do total da amostra), é constituído por jovens que genericamente atribuem «bastante» ou «muita» importância aos factores da mudança histórica considerados, à excepção da acção dos «fundadores de religiões ou chefes religiosos».

O grupo 4 toma uma posição mais céptica quanto às «invenções técnicas e mecanizações», às «reformas políticas», ao «desenvolvimento da ciência e conhecimento», dividindo-se substancialmente no que toca às questões relacionadas com a «explosão demográfica», as «crises ecológicas», as «migrações maciças» e a intervenção de «toda a gente» neste processo. Deste modo, elege a influência de «personagens e acontecimentos importantes» como agentes na mudança histórica. Apresentam o seguinte percurso sociográfico:

- o grupo 4 (16 anos) é formado por jovens que residem na metrópole e têm como objectivos escolares terminar o secundário (49%) ou obter uma formação profissional (24%). São adolescentes cujos pais têm habilitações que vão do ensino obrigatório (22%) ao ensino superior (27%), estando esta última modalidade sobretudo representada entre as mães destes jovens. O seu desempenho escolar na disciplina de História é considerável («muito bom» 25%), ao mesmo tempo que afirmam ter um forte interesse pelas questões políticas (19%) e bastante pelas religiosas (27%). Neste grupo encontram-se sobrerrepresentados jovens da Bulgária (22%), Turquia (23%) e Estónia (22%);
- o grupo 5 é composto por jovens entre 14 e 15 anos, que têm a universidade como meta escolar (56%). Residentes em pequenas cidades (42%), têm um forte suporte cultural familiar — pai e mãe possuem um grau de ensino superior — e demonstram um bom aproveitamento na disciplina de História (46%). Quanto às questões políticas e religiosas, dizem ter algum interesse por elas. São muito heterógeneos quanto à sua proveniência nacionalista: Finlândia, Dinamarca, Noruega, Suécia, Alemanha, Rússia, Lituânia e Espanha;
- o grupo 6 faz-se representar por raparigas (16 anos) residentes em pequenas cidades e católicas. Têm fortes ascendências culturais — os pais têm escolaridades que passam pelo ensino secundário (33%) e pela universidade (29%) —, demonstrando um forte investimento em literatura dizem ter entre 200 a 500 livros nas suas casas (23%). Desejam ingressar na universidade (55%), mostrando, desde já, um bom desempenho escolar. As notas na disciplina de História variam entre o «bom» (49%) e o «muito bom» (23%). As questões políticas assumem alguma relevância para estes adolescentes (38%), que dizem ter também bastante interesse pela religião (29%). Representam os países do Leste da Europa (Polónia, República Checa, Ucrânia, Lituânia e Estónia), bem como a Palestina, Turquia e Espanha.

## c) Pouco crentes nas mudanças históricas

Este agregado é representado pelos grupos 8 e 9 (15% da amostra), jovens que genericamente atribuem «muito pouca» ou «pouca» importância aos indicadores seleccionados para a explicação das mudanças históricas no presente e no futuro. Somente o grupo 8, embora numa atitude pouco coesa, indica os «movimentos e conflitos sociais», as «invenções técnicas e mecanização», o «desenvolvimento da ciência e do conhecimento», a «explosão demográfica», as «crises ecológicas», os «desastres naturais» e o envolvimento de «toda a gente» como possíveis intervenientes no processo de mudança histórica.

- Neste agregado estão presentes as seguintes características sociográficas:
- o grupo 8 é composto fundamentalmente por rapazes que habitam em localidades rurais e que têm fracos recursos culturais, nomeadamente no que respeita às habilitações escolares dos seus progenitores ambos com escolaridade obrigatória (28%). Quanto à disciplina de História, o desempenho escolar destes adolescentes é suficiente (42%). Em relação às metas escolares, as suas aspirações oscilam entre a obtenção de uma formação profissional (28%) e a conclusão do ensino secundário (35%). Para este grupo, as questões políticas e religiosas não têm grande importância. São oriundos da França, Eslovénia, Itália, Palestina, Ucrânia, Finlândia e Rússia;
  - o grupo 9 é sobretudo constituído por jovens com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, com fracas heranças culturais. De facto, os seus pais possuem apenas a escolaridade obrigatória (27%) e o investimento efectuado em livros é escasso — têm entre 11 e 50 livros em casa (25%). Quanto às metas escolares, pretendem enveredar pela via profissionalizante (23%), enquanto revelam um envolvimento médio com a disciplina de História (34%) e muito fraco com as temáticas políticas (43%). São predominantemente oriundos da Croácia, Eslovénia, Bulgária, Grécia, Itália, França, Israel, Israel Árabe e Palestina.

## d) Tudo é importante para a mudança histórica

O grupo 10, com um peso de 9% na amostra, é consensual em atribuir muita importância para a mudança histórica, passada e futura, tanto à influência de «factores ecológicos e demográficos», «personagens e acontecimentos importantes», como aos «progressos científicos e tecnológicos».

Em termos sociográficos, o grupo é constituído em grande parte por raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, residentes na metrópole. Detentoras de um capital cultural razoável, têm bons desempenhos na disciplina de História (33%) e pretendem prosseguir os estudos até à universidade (55%). Representam a Grécia, Turquia, Palestina, Israel Árabe, Polónia e Bulgária.



#### e) Grupo residual

O grupo 7, com um peso residual na amostra (1%), adota uma posição de alheamento social pela recusa de uma tomada de posição, refugiando-se na modalidade sem resposta.

É representado por adolescentes com 16 anos, que não respondem também à maioria dos tópicos de caracterização sociográfica. Assim, deles apenas sabemos que são residentes em localidades rurais e, embora com um aproveitamento mediano na disciplina de História (40%), colocam a hipótese de abandonar a escola. Professam o islamismo e são oriundos da Hungria, Eslovénia, Palestina e Reino Unido.

### 6 Representações de épocas

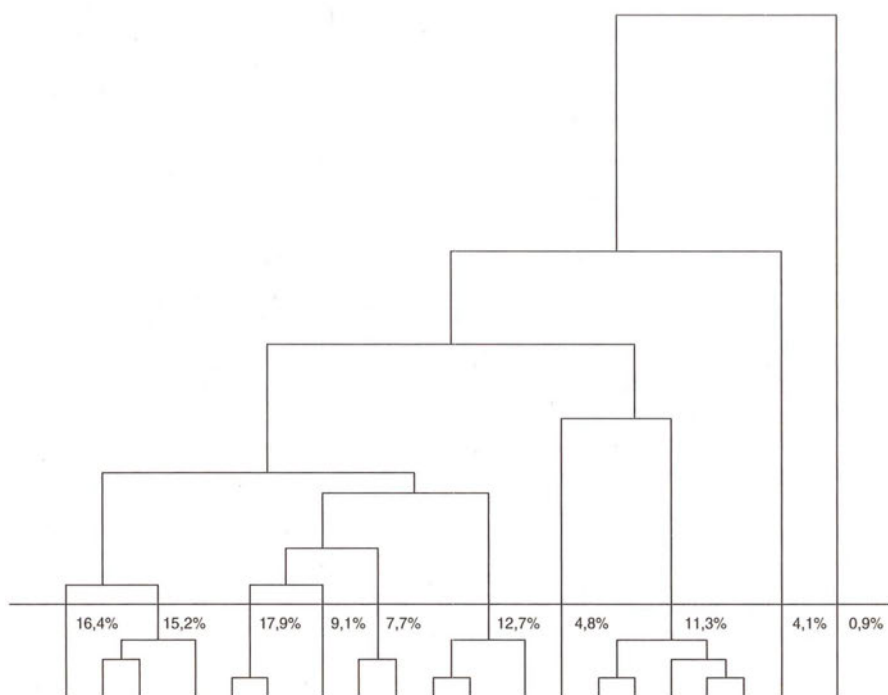
Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área das *representações de épocas*, optou-se pela partição da amostra em dez classes diferenciadas, reunidas em cinco agregados reveladores de alguma relevância sociológica:

#### a) Jovens descrentes em relação ao passado e ao futuro

O primeiro agregado (reunião dos grupos 1, 2 e 3), representando 50% do total da amostra, tende a adoptar uma posição dúbia, colocando-se sistematicamente na modalidade de resposta «talvez». Quando surgem respostas mais precisas, revelam-se, por vezes, contraditórias. Embora tenham, de um modo geral, como referência uma imagem negativa do passado e do futuro, os jovens deste agregado dividem-se em relação a alguns indicadores: para os grupos 1 e 2, no passado, o seu país não era «poluído» (33% e 34%), representação que não colhe no grupo 3 (20%); para o grupo 2, o país era «sobrepovoado» (13%), «próspero e rico» (15%), «não democrático» (31%), nem tão-pouco «explorado por um Estado estrangeiro» (34%). Apesar de não ser «pacífico» (15%), não existiam «conflitos sociais» (28%) e «étnicos» e (30%); para o grupo 3, a nação não era «próspera e rica» (40%), nem «pacífica» (26%), sendo agitada por «conflitos sociais» (34%) e «étnicos» (31%). Apesar de «democrática» (23%), era «explorada por um Estado estrangeiro» (25%).

Quanto ao futuro do país, os jovens do grupo 2 não têm grandes expectativas, pois a sua nação, continuando a viver sob um regime não democrático, será muito provavelmente dominada por um Estado estrangeiro, deixará de ser próspera e rica, tendo ainda de se debater com problemas de ordem étnica e social, situação que será extensível à Europa. Aí, apesar de não ser vivida uma situação de sobrepovoamento, não haverá paz, pois

DENDROGRAMA N.º 6  
Classificação mista



provavelmente existirão conflitos sociais e étnicos, exploração, sendo pouco provável que a Europa do futuro seja próspera, rica e democrática. Os problemas ambientais estarão também presentes. Por contraponto, os jovens do grupo 3 encaram o futuro do país com mais optimismo: o país será «próspero e rico» (31%), não «explorado por um Estado estrangeiro» (31%), «pacífico» (25%) e «democrático» (53%), mas terá de se debater com «conflitos étnicos» (45%) e «sociais» (48%), com o «sobrepovoamento» (42%) e a «poluição» (52%). Quanto à Europa, o futuro reserva-lhe «prosperidade/riqueza» (42%) e «democracia» (51%), mas também «conflitos sociais» (54%) e «étnicos» (51%), «sobrepovoamento» (56%) e «poluição» (55%). A vida não será «pacífica» (25%) e a Europa será «explorada por um Estado estrangeiro» (31%).

- A sociografia deste agregado é reveladora das seguintes características:
- o grupo 1 é composto por raparigas entre os 14 e os 15 anos, de localidades rurais (34%), maioritariamente católicas (42%), com heranças culturais medianas — pais detentores de ensino secundário

- (29%) e formação profissional (25%). Seguem o exemplo dos pais nas aspirações escolares: 22% pretendem enveredar pela formação profissional. O seu aproveitamento escolar na disciplina de História é mediano (37%). Manifestam um «fraco» interesse pela política (28%) e «algum» (30%) ou mesmo «bastante» (25%) pela religião. Os países mais representados são, na sua grande maioria do Leste — Ucrânia, Polónia, Hungria, Croácia, Lituânia e Eslovénia — estando também representados o Reino Unido, Dinamarca, Bélgica Flamengo e Espanha;
- o grupo 2 reúne raparigas (14 anos) com heranças culturais medianas pais com formação profissional (24%) e ensino secundário (28%); razoáveis aspirações escolares — terminar o secundário (34%) ou um curso de formação profissional (22%); interesse muito fraco pela política (26%) e bastante pela religião (26%); com médio aproveitamento na disciplina de História (33%). São provenientes da Estónia, Bulgária, Hungria, Eslovénia, Alemanha, Espanha, Dinamarca, Finlândia e Palestina;
  - o grupo 3 compõe-se também de raparigas (14 anos) maioritariamente católicas (38%), heranças culturais medianas — pais com formação profissional (24%) e ensino secundário (33%); elevadas aspirações escolares — universidade (54%); algum interesse pela política (37%) e pela religião (27%); bom aproveitamento em História (43%) e forte investimento familiar em livros (200 a 500 livros, em 22% dos casos). São provenientes do Leste europeu (República Checa, Polónia, Hungria e Croácia), Dinamarca, Palestina, Portugal, Reino Unido, Grécia, França, Bélgica Flamengo e Escócia.

b) Um futuro relativamente melhor...

O grupo 4, representando 9% da amostra, tem uma atitude negativa do passado e positiva do futuro.

Pensam que no passado não se vivia em paz (18%); a vida era marcada por «conflitos sociais» (16%) e «étnicos» (20%), vivia-se num Estado não democrático (32%), explorado por uma nação estrangeira (26%); não «sobrepovoado» (22%), mas tão pouco «próspero e rico» (27%). Não se colocava o problema da «poluição ambiental» (24%).

No futuro, pensam que o país será provavelmente «pacífico» (38%), não persistindo as «agitações sociais» (22%) e «étnicas» (20%). Assistir-se-á à institucionalização plena do regime democrático (65%), sendo muito improvável a «exploração por um Estado estrangeiro» (33%). Apesar do «sobrepovoamento» (38%), será uma nação «próspera e rica» (36%). No que diz respeito às questões de «poluição ambiental», constituem motivo de preocupação (53%). A Europa será «democrática» (62%) e «pacífica» (31%), diluindo-se os «conflitos sociais» (15%) e «étnicos» (16%). Sendo muito improvável a sua «exploração por um estado estrangeiro» (31%), terá, no



entanto, de se debater com problemas de «sobrepovoação» (48%) e de «poluição» (55%).

O grupo 4 é composto por rapazes com 16 anos (24%) residentes na metrópole (15%), com heranças culturais heterogêneas — pais com habilitações escolares que vão desde a escolaridade obrigatória (24%) ao ensino superior (32%) e com um rendimento familiar acima da média. Quanto às perspectivas escolares, estes jovens pretendem obter uma licenciatura (60%), sendo o seu desempenho escolar na disciplina de História marcado pelo bom aproveitamento. Em comum têm o interesse pela política e religião.

Este grupo é representado pela Grécia, Israel, República Checa, Israel Árabe, Croácia, Palestina e Alemanha.

c) Um passado estável e próspero que se estende ao futuro

Para o grupo 5, o passado representa «democracia» (46%), «paz» (31%), «prosperidade e riqueza» (23%), não existindo «exploração» (52%), «conflitos sociais» (44%) e «étnicos» (61%), «sobrepovoamento» (41%) ou «poluição» (31%). O futuro representa a continuidade deste quadro: o país viverá em «democracia» (42%), «paz» (29%), será «próspero e rico» (29%), não existindo «exploração» (31%), «conflitos sociais» (26%) e «étnicos» (24%) ou «sobrepovoamento» (28%). No entanto, é provável que aumentem os níveis de «poluição» (43%). Quanto à Europa, viverá em «democracia» (40%), «prosperidade» (33%) e em «paz» (20%), mas terá de lidar com «conflitos sociais» (27%) e «étnicos» (27%). Pressente-se ainda uma Europa «explorada por um Estado estrangeiro» (23%). Tal como no seu país, estes jovens pensam que à Europa se irão deparar problemas de «poluição» (55%) e «sobrepovoamento» (32%).

Em termos sociográficos, o grupo 5 reúne rapazes (15 anos) provenientes de pequenas cidades, com elevadas heranças culturais — pais com ensino superior (mais de 30%) — rendimento acima da média, um forte investimento em livros, com um aproveitamento muito bom em História (25%); pretendem seguir os seus estudos até à universidade (57%). Os países mais representados são: a Grécia, Noruega, Islândia, Israel, República Checa, Israel Árabe, Rússia, Suécia, Itália, Alemanha e Bélgica Flamenga.

d) Relativo cepticismo quanto ao futuro

O agregado 3 (reunião dos grupos 6, 7, 8 e 9) representa 33% da amostra. Para este conjunto de jovens, o passado não é sinónimo de «democracia», «paz», «prosperidade/riqueza», «exploração», «sobrepovoamento» e «poluição». Açam também, no passado, pouco prováveis os «conflitos étnicos e sociais». O grupo 9 particulariza-se, neste conjunto, pela visão de um país «pacífico» (58%), sem «conflitos sociais» (35%), «próspero e rico» (22%) e não «explorado» (52%). No entanto, provavelmente «sobrepovoado» (22%) e «poluído» (27%).

O futuro representa, para uns, a evolução do país para uma situação melhor, nomeadamente para os jovens dos grupos 6 e 7: o país viverá em «democracia» e em «paz», será «próspero/rico», não existindo «exploração», «conflitos sociais e étnicos» nem «sobrepovoamento» ou «poluição». O grupo 6 não coloca de parte o aumento dos níveis de poluição (34%). A Europa viverá em «democracia» e não terá de lidar com «conflitos sociais e étnicos». Será «próspera e rica», e não será «explorada por um Estado estrangeiro», nem terá de se debater, para o grupo 7, com problemas de «poluição» e «sobrepovoamento». Posições não partilhadas pelo grupo 6, que crê no aumento dos níveis de «poluição» e no «sobrepovoamento». Se este último é unânime em considerar a paz como algo presente no futuro da Europa, já os jovens do grupo 7 se mostram mais cépticos.

No caso dos grupos 8 e 9, a representação do futuro é negativa: o país não terá «paz», «prosperidade/riqueza», existindo «exploração», «conflitos sociais e étnicos» e «poluição». O grupo 8, ao contrário do grupo 9, não crê na institucionalização da «democracia» (14%) e acredita no «sobrepovoamento» do seu país (45%). A Europa viverá em «paz», ainda que persistam os «conflitos sociais e étnicos». No entanto, será «explorada por um Estado estrangeiro» e terá de se debater com problemas de «poluição».

O agregado apresenta a seguinte caracterização sociográfica:

- o grupo 6 é formado por rapazes (entre 14 e 15 anos) católicos, com um bom aproveitamento na disciplina de História (44%), pretendendo alcançar a universidade (49%). São detentores de boas heranças culturais, manifestando algum interesse pelas questões políticas (37%). São oriundos de países da Europa do Leste (Lituânia, Estónia, Rússia, República Checa e Ucrânia), França, Itália, Suécia e Finlândia;
- o grupo 7 é composto por rapazes (16 anos) com aproveitamento mediano na disciplina de História (34%), pretendendo alcançar a via profissionalizante como formação escolar. O seu interesse pelas questões políticas é reduzido. Observa-se a predominância, no grupo, da religião ortodoxa. São oriundos de países como a França, Itália, Eslovénia, Rússia, Estónia, Israel, Israel Árabe e Palestina;
- o grupo 8 reúne raparigas (14 anos) maioritariamente católicas, com fracas heranças culturais (os pais possuem predominantemente a escolaridade obrigatória), com fraco aproveitamento escolar e com metas escolares que passam pelo abandono escolar. Demonstram muito pouco interesse por questões políticas, posição que não é válida para o significado da religião. Os países mais representados são da Europa do Sul (Portugal, Espanha e Grécia), Alemanha, França, Escócia, Reino Unido, Dinamarca, Palestina, Bulgária e Eslovénia;
- o grupo 9 é formado por rapazes (entre 16 e 17 anos) residentes na metrópole, com um bom aproveitamento na disciplina de História (47%), pretendendo terminar o ensino secundário (54%). São detentores



de um razoável capital cultural. O seu interesse por questões políticas é muito forte (68%). Maioritariamente são oriundos da Turquia (97%).

e) Grupo residual

O grupo 10 é residual (1%) no total da amostra, caracterizando-se pela constante incapacidade de tomada de posição. Esta atitude não se coaduna com a forte motivação demonstrada por estes jovens adolescentes (16 anos) relativamente à política. São de religião islâmica (19%) e judaica (10%), e provenientes fundamentalmente de Israel e do Reino Unido.

## 7 Juízos históricos e sociais

### 7.1 *Desigualdades sociais*

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área das *desigualdades sociais*, escolheu-se a partição que subdivide a amostra em sete classes diferenciadas, passíveis de ser reunidas em quatro agregados:

a) O trabalho como fonte de riqueza...

O primeiro agregado, representando 58 % da amostra inquirida, resulta da junção dos grupos 1 e 2.

O grupo 1, com um peso de 49%, não assume uma posição clara relativamente à questão das «razões de riqueza». Embora, de um modo geral, os jovens a ele pertencentes tendam a aceitar como causas de riqueza tanto factores biográficos como exógenos, posicionam-se de forma sistemática na modalidade de resposta «talvez».

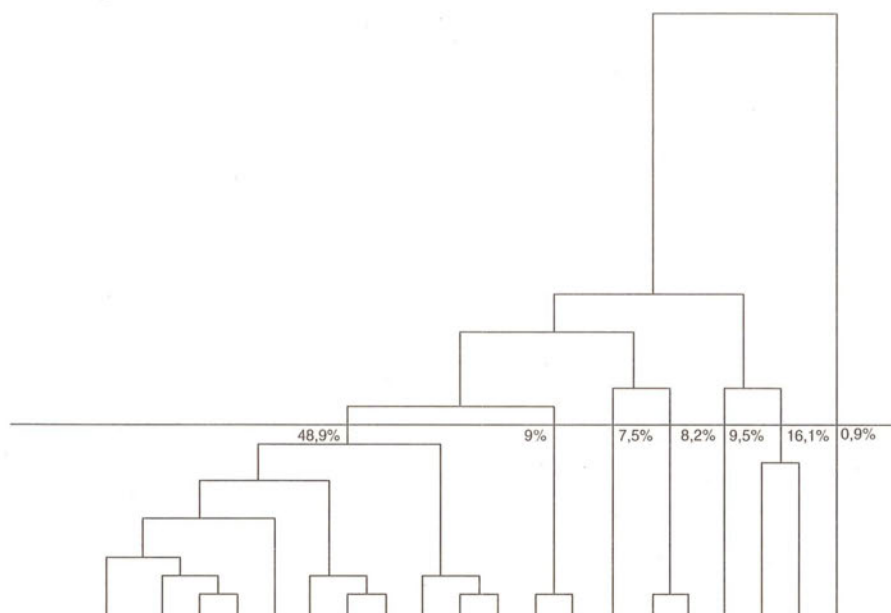
Do conjunto de factores de ordem biográfica — «trabalho», «herança», «egoísmo/imoralidade» e «inovação/risco» —, salienta-se o primeiro indicador (38%), igualmente reforçado no grupo 2. No caso da modalidade «egoísmo/imoralidade», verifica-se uma divergência de posições entre os que lhe atribuem uma certa probabilidade (grupo 1) e os que a colocam de parte (grupo 2). No primeiro, a maior percentagem de indecisos é encontrada nos factores de ordem exógena: 53% na modalidade «sorte» e 56% no «benefício de um sistema económico injusto». Este último indicador, no caso do grupo 2, é completamente desvalorizado. De facto, para a totalidade deste grupo (100%) «o benefício de um sistema económico injusto» não é considerado factor determinante para o enriquecimento.

Estamos perante dois universos sociográficos específicos:

- o grupo 1 é composto por jovens do sexo feminino, com 15 anos, de



DENDROGRAMA N.º 7  
Classificação mista



localidades rurais e maioritariamente católicos. As qualificações escolares dos pais são intermédias — formação profissional (24%) e ensino secundário (33%). No entanto, não deixam de alimentar grandes expectativas no que diz respeito ao seu percurso académico (48% pretende obter o título universitário). O empenho e interesse pelas matérias de História não é acompanhado por uma curiosidade sobre questões políticas. É de salientar o peso significativo, neste grupo, de jovens provenientes do Leste europeu: Hungria, República Checa, Polónia, Ucrânia, Lituânia e Rússia;

— o grupo 2 congrega jovens de 16 anos com elevadas heranças culturais — pais com ensino superior (29%) e formação profissional (19%). Contrariamente ao grupo anterior, estes jovens não manifestam o desejo de prosseguir os seus estudos para além da formação profissional (20%), chegando mesmo a colocar a hipótese de abandono escolar (5%). O grupo é maioritariamente representado por jovens do Norte da Europa (Finlândia, Noruega, Islândia, Suécia e Dinamarca).

b) A riqueza como herança

O grupo 3, representando 7% dos jovens inquiridos, acredita que a riqueza provém essencialmente da herança (37%). A totalidade dos inquiridos não

encontra associação entre riqueza e «inovação e risco». Para estes jovens, a riqueza explica-se através dos patrimónios familiares herdados.

Esta atitude conjuga-se com um universo sociográfico de jovens raparigas (14 anos) provenientes de pequenas cidades, cujo capital cultural é marcado por fracas ascendências culturais — pais com escolaridade obrigatória (24%) e reduzidos investimentos culturais: não mais de 11 a 50 livros em casa (24%) — e com poucas expectativas relativamente à carreira escolar, algumas colocam a hipótese de abandonar a escola. O seu envolvimento com temáticas históricas e políticas é, por sua vez, bastante fraco.

### c) A riqueza como fruto de iniciativa

No agregado 2 (reunião dos grupos 4 e 5), os factores individuais predominam, na opinião dos jovens inquiridos, como principais fontes de obtenção de riqueza: de um modo geral tendem a considerar que o «risco/inovação» conduz ao caminho do sucesso económico, atendendo a que este factor seja o que, talvez mais claramente, exemplifica o espírito de iniciativa empresarial. Partilham as crenças individualistas liberais de que os indivíduos podem enriquecer por virtude do esforço ou qualidade pessoais; para ambos os grupos, a sorte e as heranças em nada contribuem para a acumulação da riqueza.

No caso particular do grupo 5, subjacente a 30% das declarações, encontra-se a noção da riqueza associada ao «benefício de um sistema económico injusto». Importa ainda sublinhar o «desacordo», predominante neste grupo, relativamente aos seguintes indicadores: «trabalho», «egoísmo/imoralidade» e «benefício de um sistema económico injusto».

- Este agregado distingue-se pelas seguintes características sociográficas:
- o grupo 4 é constituído por raparigas de 16 anos provenientes da metrópole, com elevadas heranças culturais — sendo a predominância das habilitações dos pais o ensino superior (30%) — e que esperam terminar o ensino secundário. Manifestam um forte interesse pela política (16%). Existe neste grupo uma particular incidência dos países do Leste (Bulgária, Rússia, Estónia, Ucrânia, Lituânia);
  - o grupo 5 agrega jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, também provenientes de *habitat* urbano, com um óptimo desempenho escolar, o que não se reflecte no seu interesse pelas questões de foro colectivo. Fazem parte deste grupo países como a Turquia, Bulgária, Palestina, Israel Árabe, Eslovénia.

### d) A riqueza como expressão de injustiças sociais

O grupo 6, com um peso de 16%, é constituído por jovens que atribuem as causas da riqueza aos factores «sorte», «injustiça» e «mérito», com maior percentagem para o factor injustiça. Estes jovens mostram-se pessimistas

quanto à sociedade em que vivem, caracterizando-a em termos de profundas desigualdades sociais — 64% enfatizam como argumentos mais críticos a «injustiça de um sistema económico» e 58% o «egoísmo e imoralidade» —, onde o papel das diferenças de classe figura mais proeminentemente, isto é, a desigualdade perdura em benefício dos ricos.

Quando se analisam as características sociográficas destes jovens, ressaltam os seguintes aspectos: adolescentes de 14 anos, maioritariamente gregos, com elevadas metas escolares, apesar das fracas heranças culturais (pais com escolaridade obrigatória), revelando-se pouco interessados relativamente à política.

#### e) Grupo residual

Por último, o grupo 7, com um peso residual na amostra (1%), adopta uma postura de alheamento social pela recusa de uma tomada de posição, refugiando-se na modalidade sem resposta. Os jovens representados neste grupo não têm grandes aspirações face ao seu futuro escolar e demonstram fraco interesse pela política. Os países mais representados no grupo são Israel e a Palestina.

### 7.2 *Preservação do património*

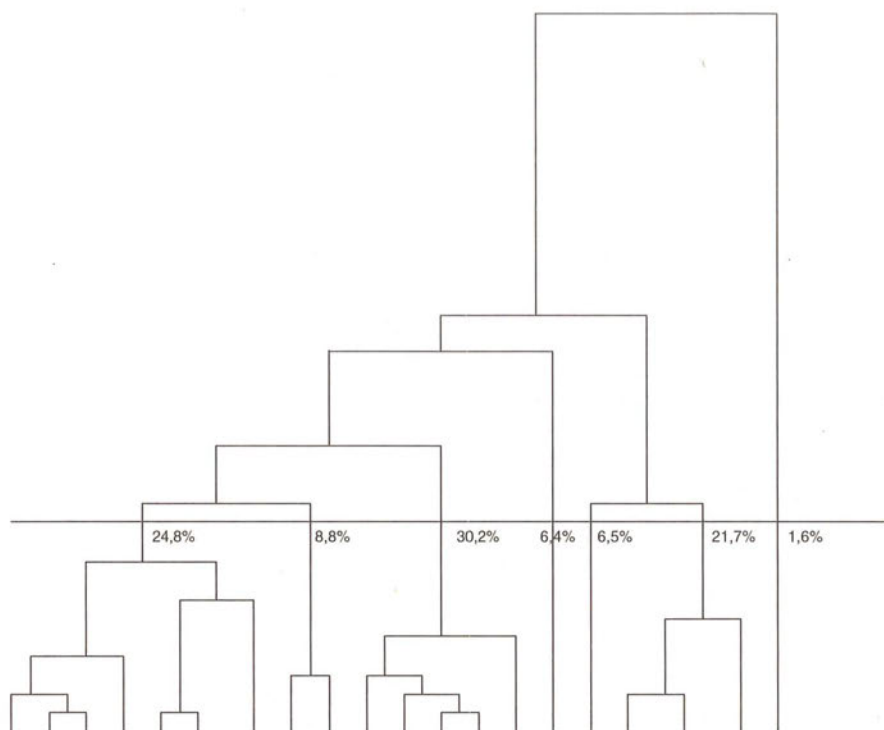
O dendrograma relativo à área *importância da preservação* do património subdivide-se em sete principais classes de partição, das quais ganham relevância sociológica quatro agregados definidores dos seguintes agregados:

#### a) Preservemos o que é mais antigo...

Os grupos 1, 2 e 3 formam o primeiro agregado desta análise e, ainda que os jovens que a ele pertencem deixem transparecer alguma preocupação relativamente à importância da preservação do património histórico, demonstram certa hesitação nas suas escolhas. Deste modo, e apesar de, tanto o grupo 1 como o 2, atribuírem «alguma» importância à conservação dos monumentos antigos, dividem-se quanto ao património mais recente. São eleitos, de facto, os «lugares religiosos pré-históricos» (58% e 30%, respectivamente para os grupos 1 e 2) e as «igrejas medievais» (77% e 100%). O mesmo acontece com o grupo 3, que, pendendo para uma posição mais determinista, acaba por eleger também aqueles, enquanto se divide quanto aos mais recentes: «uma casa rústica em boas condições com cerca de 300 anos» («bastante» — 36% — e «muita» importância — 49%), «um monumento comemorativo da II Grande Guerra» («pouca» — 31% — e «bastante» importância — 42%), «a casa de um poeta famoso que



DENDROGRAMA N.º 8  
Classificação mista



morreu há cerca de 100 anos» («alguma» — 35% — e «bastante» importância 44%).

O agregado apresenta a seguinte sociografia:

- o grupo 1 é constituído por católicos residentes em localidades rurais (32%), com 51 a 200 livros em casa (38%), tendo um interesse mediano por questões históricas (classificação suficiente 18%) e fraco pelas políticas (22%). Provêm da Ucrânia, Estónia, Bélgica Flamenga, Reino Unido, Finlândia, Alemanha e Dinamarca;
- o grupo 2 é formado por rapazes (16 anos) com fracos referentes culturais: pais com escolaridade obrigatória (26%) e exíguo número de livros em casa, apenas 11 a 50 (26%); demonstrando um interesse médio pela disciplina de História, as suas metas escolares passam pela conclusão do ensino secundário (32%) e pela formação profissional (26%);

- o grupo 3 é formado por raparigas (15 anos) católicas, residentes em pequenas cidades e com ascendências culturais elevadas — tanto o pai (28%) como a mãe (26%) possuem uma licenciatura e têm entre 51 a 200 livros em casa (37%). O seu aproveitamento na disciplina de História demonstra um franco interesse por estas questões (46% obtêm uma boa classificação) e as suas metas escolares apontam para a obtenção de um diploma universitário (53%). São jovens oriundas maioritariamente da Europa de Leste (República Checa, Rússia, Lituânia e Polónia), estando também representada a Espanha.

b) Distância em relação ao passado

O grupo 4 sugere um posicionamento de distância em relação à preservação e conservação do património histórico. De facto, tanto os monumentos mais antigos como os mais modernos são de pouca importância para estes jovens, que apresentam o seguinte perfil sociográfico: maioritariamente do sexo masculino (62%), têm entre 16 e 17 anos e detêm fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (23%) e formação profissional (19%). Em casa destes jovens não há mais de 10 livros (15%), o que se conjuga com um fraco rendimento escolar na disciplina de História. Apesar de desejarem obter uma formação profissional (23%), não rejeitam a hipótese de abandonar a escola (8%). Demonstram também um fraco interesse por questões políticas (35%). Quanto às suas tendências religiosas, apesar de uma parte não querer responder (14%), elas dividem-se entre aqueles que dizem não ter «nenhuma» religião (12%) e os que se inclinam para o islamismo (10%). Este grupo é representado por jovens oriundos da Turquia, Alemanha, Israel, França, Ucrânia, Escócia e Israel Árabe.

c) Devemos preservar tanto monumentos antigos como mais recentes...

O agregado 3, resultante da junção dos grupos 5 e 6, defende clara e genericamente a preservação dos monumentos tanto os mais antigos como os mais recentes. Assim, sobretudo o grupo 5, está determinado em defender locais como «uma casa rústica em boas condições, com cerca de 300 anos» (55%), uma «igreja medieval» (53%) e concentra o máximo de coesão em torno da conservação de «uma velha fábrica de destilação ainda em funcionamento» (100%), que, no grupo 6, causa uma certa divisão. De facto, para este grupo terá maior importância a preservação de monumentos antigos e com uma certa raridade, como «um lugar religioso pré-histórico» (73%) e uma «igreja medieval» (80%) do que as construções mais recentes. Não deixa de ser importante um certo posicionamento ambientalista deste jovens quando escolhem unani-

memente a preservação de «um lugar de ninhos de aves em extinção» (61% e 66% respectivamente).

Em termos sociográficos:

- o grupo 5 é composto por jovens de 16 anos residentes na metrópole (16%) e com reduzidas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (23%). No entanto, têm um forte interesse pela História, que é partilhado com as temáticas políticas. Os seus objectivos escolares passam pela conclusão do ensino secundário (36%) e pela profissionalização (21%). Quanto às suas tendências religiosas, grande parte diz «não saber» (21%), enquanto 14% não querem responder. São maioritariamente provenientes da Turquia, Bulgária, Palestina e Israel Árabe.
- o grupo 6 agrega jovens raparigas (14 anos) religiosamente ortodoxas (20%), provenientes de zonas urbanas (15%), com elevadas heranças culturais — pais com ensino secundário (33%) e ensino superior (25%). Demonstram um forte interesse por questões históricas (25%) e políticas (17%). Pretendem concluir estudos universitários (56%). Congrega países como a Grécia, Portugal, Noruega, Islândia, República Checa, Rússia, Polónia, Lituânia e Croácia.

#### d) Grupo residual

O grupo 7 detém um posicionamento de alheamento social pela recusa sistemática de uma tomada de posição nas questões em causa, remetendo-se para a modalidade sem resposta. Essa demissão conjugar-se-á, porventura, com um universo sociográfico específico: são jovens de 16 anos, com fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (26%) —, reduzido aproveitamento escolar na disciplina de História e fraca motivação relativamente às questões políticas (35%). Quanto às suas metas escolares, não deixam de colocar a hipótese do abandono da escola. O seu posicionamento religioso é marcado pela cultura islâmica, sendo os países mais representados Israel, Israel Árabe, Palestina, Eslovénia, Reino Unido e Bélgica Flamengo.

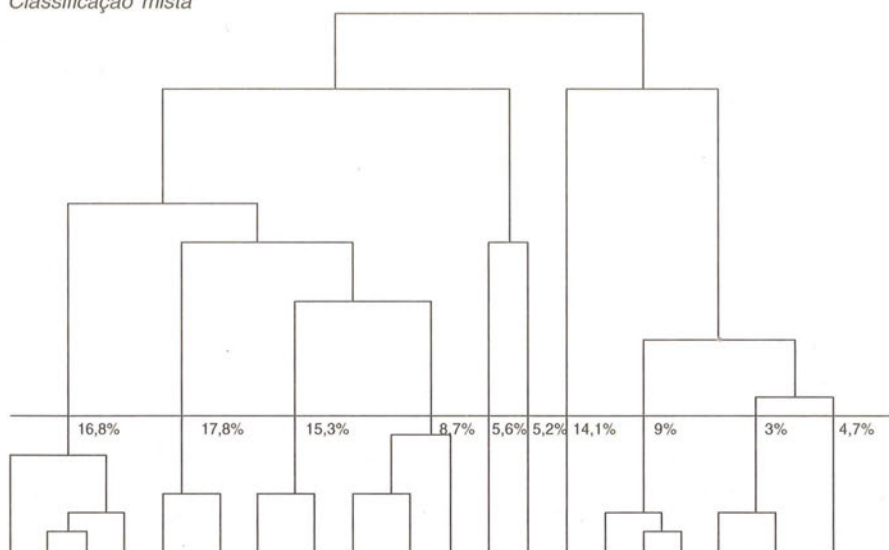
## 8 Conflitos e controvérsias políticas

### 8.1 *Direitos territoriais*

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área dos *direitos territoriais*, elegeu-se a partição que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, passível de ser reorganizada em cinco agregados:



## DENDROGRAMA N.º 9

*Classificação mista*

- a) Reivindicação de um território perdido pela negociação e pela vontade dos habitantes

O primeiro agregado (reunião dos grupos 1, 2 e 3), representando 50% do total da amostra, tende a considerar que os direitos sobre um território perdido se adquirem sobretudo por via da vontade/preferência dos habitantes e através da decisão internacional (100%). No entanto, dividem-se em relação a alguns indicadores: para os jovens do grupo 3, o direito a um território perdido não deve ser reclamado com base na tradição, isto é, no estabelecimento anterior e no controlo por mais tempo (100%).

Este agregado representa um universo sociográfico específico:

- o grupo 1 congrega raparigas entre os 14 e os 15 anos, de pequenas cidades e/ou localidades rurais, com heranças culturais reduzidas — pais com formação profissional (24%) e escolaridade obrigatória (21%). Manifestam o desejo de prosseguir os seus estudos na via profissionalizante (23%) e/ou terminar o ensino secundário (34%), chegando alguns a colocar a hipótese de abandono escolar. Revelam pouco interesse e curiosidade por questões políticas (31%). Têm algum interesse pela religião. Os países mais representados são: Portugal, Estónia, Reino Unido, Alemanha, Bulgária, Eslovénia, Ucrânia, Espanha, Croácia e Bélgica Flamenga;

- o grupo 2 reúne raparigas com razoáveis heranças culturais e um bom desempenho escolar no que diz respeito à disciplina de História. Representam a Ucrânia, Polónia, Lituânia, Suécia, República Checa, Reino Unido e Estónia;
  - o grupo 3 é representado por jovens de sexo feminino com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, com fortes expectativas escolares — 53% pretendem concluir um grau académico. São oriundos da Itália, Islândia, República Checa, Rússia, Alemanha, Dinamarca, Finlândia e Hungria.
- b) A preferência dos habitantes e o controlo por mais tempo não conferem o direito à reivindicação de um território perdido

O segundo agregado (reunião dos grupos 4 e 5), representando 14% da amostra, no caso hipotético de reivindicação de um território perdido atribui pouca importância à vontade/preferência dos seus habitantes (100% para o grupo 4) e ao tempo que o país aí permaneceu (100% para o grupo 5). Os jovens do grupo 4 ponderam a negociação e a decisão internacional (38%).

Este agregado distingue-se pelas seguintes características socio-gráficas:

- o grupo 4 é constituído por rapazes (16 anos) provenientes da metrópole, com elevadas heranças culturais — sendo a predominância das habilitações dos pais o ensino secundário (40%) e superior (29%) — e que esperam terminar o ensino secundário (43%) e/ou prosseguir a via profissionalizante (22%). Manifestam um forte interesse pela política (19%) e bastante pela religião (32%). Os países mais representados neste grupo são a Estónia (24%), a Bulgária (20%) e a Palestina (5%);
  - no grupo 5 encontram-se jovens do sexo masculino (16 anos) provenientes de localidades rurais, com um medíocre desempenho na disciplina de História, o que se reflecte no seu «muito fraco» interesse pelas questões políticas. Revelam também «muito pouco» interesse pela religião. Fazem parte deste grupo países como a Noruega, Bélgica Flamengo, Alemanha, Itália e Dinamarca.
- c) O estabelecimento anterior não confere o direito à reivindicação de um território perdido

O grupo 6, com um peso de 55% no total da amostra, é constituído por jovens que consideram que o estabelecimento anterior não dá o direito a reivindicar um território perdido (100%), atribuindo pouca importância aos restantes indicadores: o grupo é formado por raparigas (14 anos) provenientes de pequenas cidades, maioritariamente católicas, com elevadas metas escolares

(universidade, em 60% dos casos), cujos pais têm habilitações escolares que vão do ensino superior (28%) à escolaridade obrigatória (28%) e possuem bastantes livros em casa: 17% têm mais de 500 e 22% têm entre 200 e 500. Apresentam ainda um óptimo desempenho na disciplina de História (muito bom), o que se reflecte no seu forte interesse por questões políticas. Têm muito interesse pela religião. Neste grupo estão incluídos jovens dos seguintes países: Itália, França, Noruega, Espanha, Islândia, Grécia, Croácia e Suécia.

- d) Reivindicação de um território perdido pela tradição, identidade cultural e vontade dos habitantes

O terceiro agregado (reunião dos grupos 7 e 8), representando 23% do total da amostra, reivindicaria um território perdido com base na tradição — «controlo por mais tempo» (43% e 70%, respectivamente para os grupos 7 e 8) —, «identidade cultural» (24% e 41%), «vontade dos habitantes» (91% e 58%) e «decisão internacional» (47% e 54%). Mais de metade dos jovens do grupo 8 afirmam que o «estabelecimento anterior» (57%) do seu país num território lhe confere o direito à sua ocupação. Nem todos estão de acordo quanto aos direitos concedidos por via do poder militar. Enquanto o grupo 7 atribui pouca importância a este factor, o 8 considera-o muito importante na recuperação do direito a um território perdido.

Este agregado é constituído por rapazes (14 anos) residentes em grandes cidades, maioritariamente católicos, cujos pais possuem elevadas habilitações escolares — ensino superior (30%) e ensino secundário (29%) —, com excelente desempenho na disciplina de História, e que aspiram a obter o diploma universitário (57%). Revelam um grande interesse pela política e pela religião. Os países mais representados são: Polónia, Grécia, Lituânia, Suécia, Croácia e Noruega.

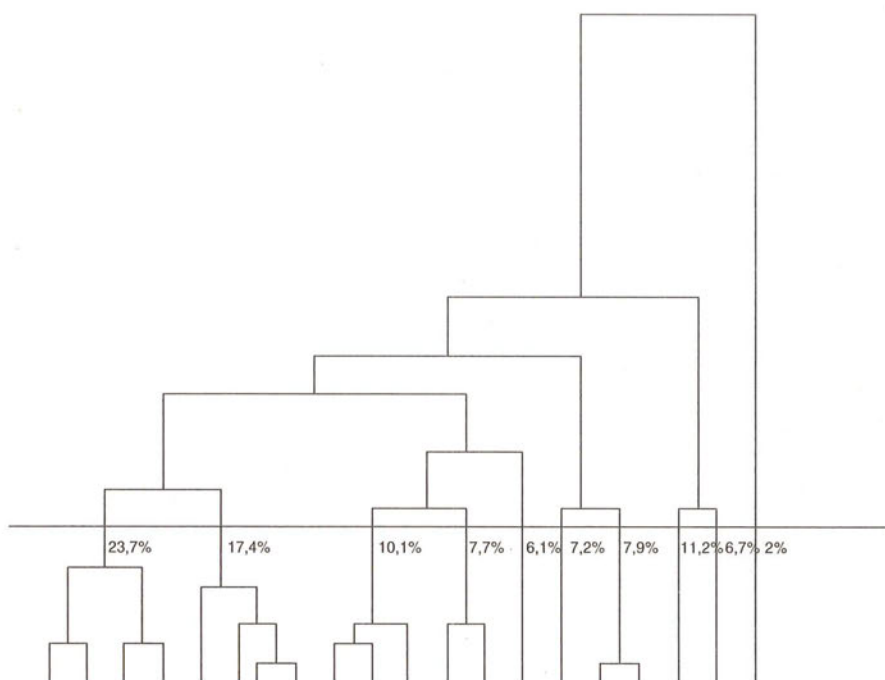
- e) Abstencionistas

Os grupos 9 e 10, com um peso de 8%, adoptam uma posição de alheamento social pela recusa de uma tomada de posição, refugiando-se na modalidade sem resposta.

O único país representado neste grupo é a Turquia (62% dos jovens turcos encontram-se, aliás, neste grupo). São jovens entre 16 e 17 anos, residentes na metrópole, com medianas heranças culturais, um bom desempenho na disciplina de História (40% com classificação de muito bom), pretendem terminar o secundário (44%) e/ou um curso de formação profissional (21%). Quase metade da amostra manifesta um forte interesse pela política (47%).



DENDROGRAMA N.º 10  
Classificação mista



## 8.2 Direitos de indemnização por danos de colonização

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área dos *direitos de indemnização por danos de colonização*, optou-se pela partição que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, reunidas em quatro agregados:

### a) Compensação/culpa

O primeiro agregado (reunião dos grupos 1 e 2), representando 41% do total da amostra, define-se por um sentimento de compensação/culpa no que diz respeito à questão da (des)colonização.

O grupo 1, apesar da sua demissão sistemática de tomada de posição perante a questão da atribuição de indemnizações por danos de colonização, manifesta a sua concordância com o grupo 2 quando este, peremptoriamente, destaca o dever de atribuição de indemnizações por parte dos Estados europeus com colónias (51% e 52%, respectivamente para os grupos 1 e 2).

Ambos os grupos são predominantemente compostos por raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, provenientes de localidades rurais e/ou pequenas cidades. Não revelam um interesse particular pela política.

Os jovens do grupo 2 têm como expectativas escolares futuras a frequência do ensino superior, percurso semelhante ao de seus pais — entre os quais prevalece o ensino superior (31%) e o ensino secundário (34%). Cultivam o gosto pela História, tendo um bom aproveitamento na disciplina (45%). São representantes da Europa de Leste (Ucrânia, Polónia, Croácia, Lituânia), Dinamarca, Finlândia, Islândia, Reino Unido, Bélgica Flamengo e Espanha.

O grupo 1, que apresenta fracos rendimentos escolares e fracas heranças culturais, representa igualmente alguns países do Leste europeu: República Checa, Lituânia, Hungria, Rússia, Polónia, Ucrânia e Croácia.

#### b) Solidariedade/riqueza

O segundo agregado (reunião dos grupos 3, 4 e 5), representando 24% do total da amostra, caracteriza-se por uma atitude solidária para com os povos colonizados: o grupo 3 defende que «todos os Estados europeus» (100%) e «todos os Estados do mundo, proporcionalmente à sua actual riqueza» (40%), deveriam colaborar e participar no processo de reorganização dos Estados colonizados; o grupo 4 considera que essa é essencialmente uma responsabilidade de todos os Estados do mundo (100%), enquanto o grupo 5 tende, na sua maioria, a atribuí-la a todos os Estados europeus (100%).

Os jovens deste agregado apresentam as seguintes características sociográficas:

- o grupo 3 é composto por jovens do sexo feminino (14 anos) de meios rurais (34%), fracas heranças culturais e elevadas metas escolares, que passam, para a maioria (52%), pela obtenção de um grau universitário. Apresentam fraco interesse pela política e muito pela religião. São provenientes, na sua maioria, do Sul da Europa — Itália, Portugal, Grécia;
- o grupo 4 reúne jovens de 14 anos maioritariamente católicos, com fracas heranças culturais — pais maioritariamente detentores de escolaridade obrigatória —, mau aproveitamento a História e com interesse muito fraco pela política. São também provenientes da Europa do Sul: Grécia, Itália, Espanha e Portugal;
- o grupo 5 é composto por jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, de pequenas cidades, razoáveis heranças culturais, excelente aproveitamento a História, fracas aspirações escolares e interesse muito forte pela política e pela religião. São provenientes da Europa de Leste (Bulgária e Estónia), do Sul (Grécia e Espanha), do Centro (França) e da Palestina e Israel Árabe.

c) Responsabilidade ausente

O terceiro agregado (reunião dos grupos 6, 7, 8 e 9), com um peso de 33% na amostra, define-se por uma atitude de desresponsabilização relativamente à questão da (des)colonização: os jovens dos grupos 6 e 9 partilham a opinião de que nenhum Estado europeu deveria indemnizar por danos de colonização (100% e 95%, respectivamente); o grupo 7 desresponsabiliza claramente os «Estados europeus que tinham colónias» (100%); e o grupo 8, contrariamente, considera que a responsabilidade cabe aos Estados colonizadores e não a todos os Estados do mundo (82%).

Este tipo de atitudes conjuga as seguintes características socio-gráficas:

- os grupos 6 e 7 são maioritariamente constituídos por jovens de 16 anos habitantes da metrópole, fracas heranças culturais, medianas aspirações escolares (terminar o secundário e formação profissional) e um forte empenho nas questões políticas. São provenientes do Leste (Estónia, Bulgária) e do Sul da Europa (Portugal e Turquia);
- o grupo 8 é composto por jovens do sexo masculino (15 anos), de pequenas cidades (42%), com elevadas heranças culturais e aspirações escolares — 68% pensam atingir a universidade, rendimento acima da média e bom aproveitamento a História (43%). Manifestam forte interesse pela política e muito pouco pela religião. São provenientes na sua grande maioria do Leste: República Checa, Hungria, Croácia, Eslovénia e Polónia;
- o grupo 9 é composto por jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, da metrópole, com razoáveis heranças culturais e aspirações escolares condizentes. Revelam interesse muito forte pela política e um bom aproveitamento a História. São provenientes do Leste europeu (Estónia e Bulgária) e Turquia.

d) Grupo residual

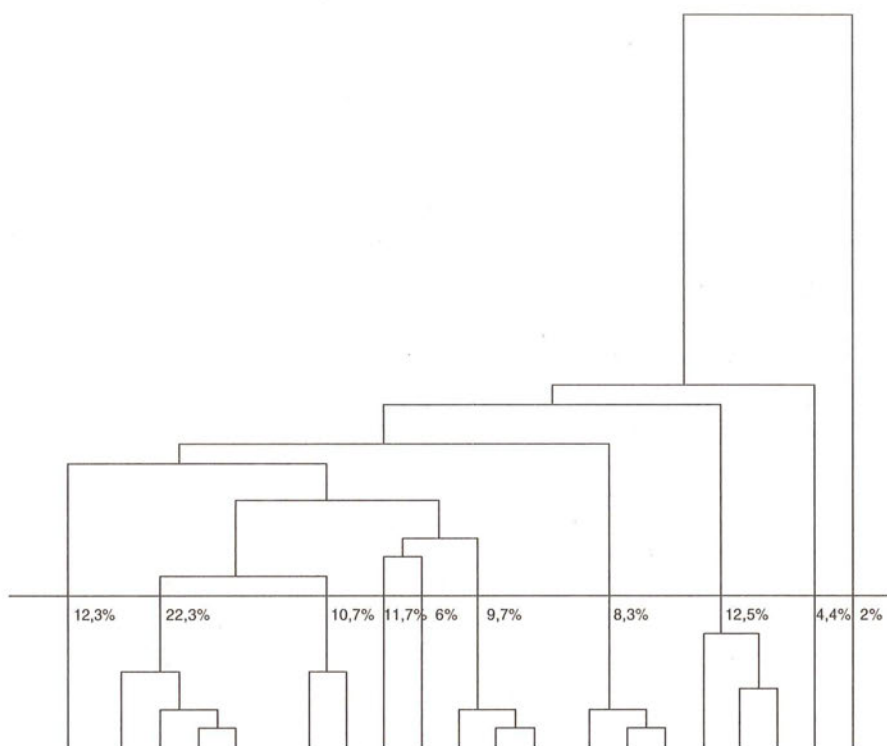
O grupo 10 tem um peso residual (2%) no total da amostra. Caracteriza-se pela constante incapacidade de tomada de posição. Este grupo de jovens apresenta um perfil sociográfico específico: jovens adolescentes (16 anos), com fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (26,4%) , reduzido número de livros em casa, fracas aspirações escolares — que passam pelo abandono escolar e total desinteresse pela política. São provenientes da Eslovénia, Israel, Reino Unido, Palestina e Israel Árabe.

### 8.3 Direitos dos imigrantes a votarem

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área do *direito dos imigrantes a votarem*, seleccionou-se a



DENDROGRAMA N.º 11  
Classificação mista



partição do dendrograma que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, posteriormente reunidas em quatro agregados:

a) Um direito de circunstância ao voto...

O primeiro agregado (reunião dos grupos 2 e 3) representa 33% do total de jovens inquiridos e caracteriza-se por uma atitude bastante tolerante perante a participação política dos imigrantes. No entanto, o agregado subdivide-se relativamente a alguns dos indicadores: os jovens do grupo 2 — provenientes na sua maioria do Leste europeu — aparentemente em concordância com o direito dos imigrantes ao voto, quando questionados directamente sobre o direito absoluto dos imigrantes ao voto acabam por manifestar o seu desacordo. Na sua maioria raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, residentes em pequenas cidades, com razoáveis heranças

culturais, têm grandes expectativas relativamente ao seu percurso escolar (54% deseja alcançar o título universitário) e revelam bons desempenhos na disciplina de História.

Por contraponto, no grupo 3 o direito absoluto ao voto é reconhecido (94%). Também maioritariamente constituído por jovens do sexo feminino, habitam na metrópole e reflectem um quadro de baixa escolaridade parental (escolaridade obrigatória), nomeadamente ao pretenderem apenas completar a escolaridade obrigatória ou, quanto muito, terminar o ensino secundário. Demonstram um grande interesse por questões políticas, no que se distinguem do grupo anterior.

#### b) Cidadania clandestina

O segundo agregado (reunião dos grupos 4, 5, 6, 7 e 9), representando 36% do total da amostra, apresenta uma concepção mais rígida e fechada de cidadania, que nega a plena participação dos imigrantes na vida pública. Apesar de, no conjunto, limitarem a participação política à legalização da situação jurídica ou ao exílio político, dividem-se em relação a alguns indicadores:

- os grupos 4 e 5 caracterizam-se pelas fortes expectativas em relação à obtenção de um diploma universitário, concedendo o direito ao voto apenas aos imigrantes «aculturados» e «legalizados»; não contemplam os casos em que esses são «vítimas de opressão» (100% para ambos) e «prestam lealdade à democracia e constituição».
- o grupo 6 reúne jovens residentes na metrópole, num contexto socio-cultural mais baixo, que concedem direitos de voto apenas aos «legalizados» (57%) e aos que foram «vítimas de opressão e perseguição nos seus países de origem» (33%);
- o grupo 7 integra jovens de cultura islâmica, residentes em meios rurais, com elevados capitais culturais e distingue-se pela recusa do direito absoluto ao voto, independentemente da «aculturação dos imigrantes» (28%), da sua «legalização» (100%), da «lealdade à constituição» (31%) ou da situação de «exílio político» (40%). Em comum, para além da idade (16 anos), estes jovens partilham um forte interesse pela política;
- um caso particular a considerar neste agregado é ainda o do grupo 9, com um peso residual de 4%, adoptando uma postura mais radical: «nenhum dos imigrantes deve ter o direito de voto». Este tipo de questões associadas à intervenção política é sempre paralelo às variações sociográficas: jovens adolescentes de 16 anos, provenientes de meios rurais e fracas aspirações escolares. Este grupo manifesta um débil interesse pela política e pela religião. Os países com maior representação são do Norte (Noruega e Dinamarca), Centro (Bélgica Flamenga e Alemanha) e Leste (Eslovénia) da Europa.

### c) Cidadania plena

O grupo 8, representando 17%, apresenta uma concepção de cidadania que autoriza a plena participação de todos nas decisões políticas do país de destino, independentemente da sua pertença nacional. A este grupo pertencem jovens adolescentes de 14 anos, maioritariamente católicos (36%), residem em áreas urbanas, dispendo de fracas heranças culturais — sobrerrepresentação de pais com escolaridade obrigatória (26%) —, mas dispostos a investir num título académico superior (53%), ao que se alia um forte investimento familiar em capital cultural (16% tem mais de 500 livros em casa) e um forte interesse pela política. Estes jovens são oriundos da Europa central (França), do Sul (Espanha, Portugal, Grécia e Turquia) e do Norte (Noruega, Suécia e Islândia).

### d) Os autistas

Os jovens dos grupos 1 (12%) e 10 (2%) definem-se por uma sistemática atitude de demissão de tomada de posição, materializada na incapacidade de formular e veicular opiniões sobre controvérsias ou conflitos sociais e políticos, procurando refúgio na modalidade de resposta não tem opinião/não responde.

O grupo 1 apresenta um perfil sociográfico específico: são jovens residentes em localidades rurais, em busca de uma carreira escolar orientada para a profissionalização (formação profissional).

O grupo 10, residual no conjunto da amostra, é constituído por jovens de 16 anos, de religião judaica e islâmica, com fracas heranças culturais — pais com escolaridade obrigatória (24%) — e expectativas escolares igualmente orientadas para a via profissionalizante, sendo baixo o investimento em livros (12% possuem menos de 10 em casa). São oriundos do Leste europeu (Eslovénia e Rússia), do Reino Unido, Israel, Palestina e Israel Árabe.

## 8.4 *Matérias referendáveis*

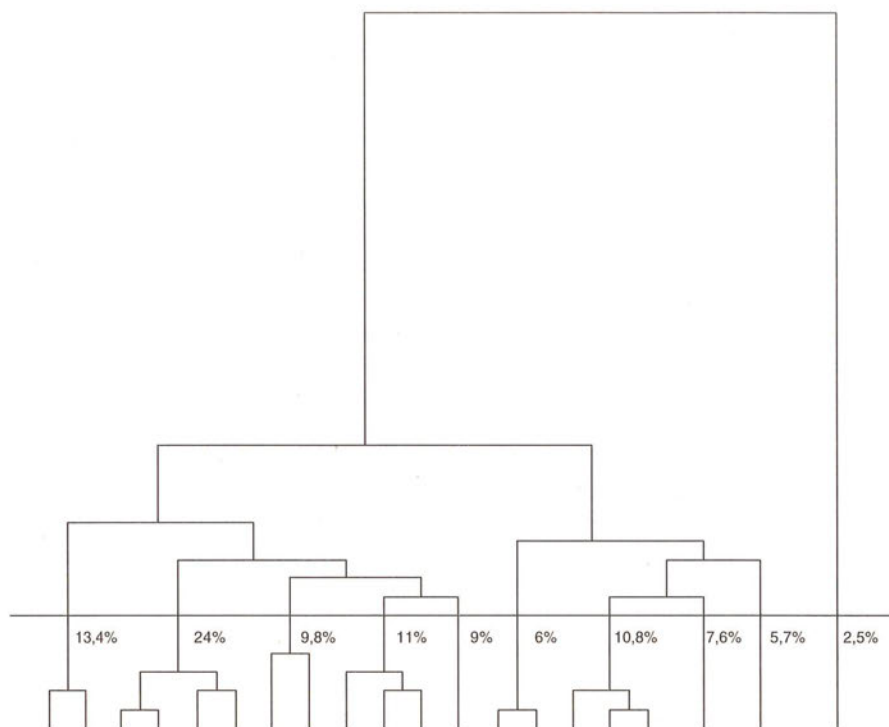
Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área das *matérias referendáveis*, seleccionou-se a partição que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, reunidas em cinco agregados.

### a) Abstencionistas

O grupo 1, representando 13% da amostra, caracteriza-se por uma sistemática indecisão de tomada de posição. Distingue-se pelo facto de albergar sobre-



DENDROGRAMA N.º 12  
Classificação mista



tudo jovens adolescentes (15 anos), residentes em *habitat* rural e que pretendem seguir a via profissionalizante e/ou terminar o ensino secundário.

São provenientes do Norte da Europa (Finlândia, Suécia, Noruega e Islândia), do Leste (Lituânia, Ucrânia, Polónia, Eslovénia e Croácia), do Reino Unido e da Escócia.

b) Defensores da causa ambiental e dos direitos das mulheres

O primeiro agregado (reunião dos grupos 2, 3 e 4), representando 45% da amostra, demarca-se pela sensibilização demonstrada para com os problemas ambientais e a igualdade de direitos entre mulheres e homens.

Este agregado subdivide-se em dois quando verificados o tipo de medidas, prioridades e problemas sociais mais indicados: o primeiro subagregado (formado pelos grupos 2 e 4) define-se pela sua forte mobilização

em torno da questão da «plena igualdade entre mulheres e homens na profissão, no governo da casa e na vida pública» (84% e 79%, respectivamente para os grupos 2 e 4).

A preservação ambiental constitui outra das medidas que mais tendem a mobilizar estes jovens, dispostos a sacrificar o desenvolvimento económico em nome do ambiente e da natureza: o «imediato encerramento das bases nucleares da Europa» e a «limitação da velocidade e trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal». Fazem parte ainda das suas opções a manutenção da lei e segurança no quadro nacional e internacional «uso do armamento europeu em actividades das Nações Unidas para suprimir as guerras civis em todo o mundo» (59% e 53%) e «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial de modo a reprimir a criminalidade e a violência (78% e 63%) bem como a «integração europeia, incluindo a moeda única». Por outro lado, revelam-se pouco tolerantes no que diz respeito aos imigrantes, pelo que votariam a favor da sua redução (41% e 37%) e poucos são os que tomariam o seu partido (19% e 26%). Desaprovariam igualmente medidas de auxílio económico internacional, designadamente a «redução dos salários e do nível de vida europeu com o objectivo de financiar investimento na Europa do Leste» (62% no caso do grupo 2), e a «garantia de preços mínimos aos países do Terceiro Mundo» (29% e 38%), bem como a «redução do poder da Comunidade Europeia» (mais de metade dos jovens do grupo 2 não tem opinião formada e a totalidade do grupo 4 votaria contra). Este último grupo aprovaria medidas a favor da redução do poder da Comunidade Europeia em defesa da soberania nacional.

Em contraponto, o segundo segmento, constituído pelo grupo 3, é menos determinado relativamente à defesa dos direitos das mulheres e da «manutenção da ordem e segurança nacionais», posicionando-se na modalidade de resposta «indecisos». Os seus elementos aprovariam medidas a favor da preservação do ambiente — «limitação da velocidade e trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal» (64%); da paz — «uso do armamento europeu em actividades das Nações Unidas para suprimir as guerras civis em todo o mundo» (64%); da solidariedade para com o Terceiro Mundo — «preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo» e «a redução dos salários e do nível de vida na Europa» (99%). Ainda que votem a favor da redução do poder da Comunidade Europeia (58%), aprovam as medidas relacionadas com a «integração europeia, incluindo uma moeda comum».

O agregado apresenta três universos sociográficos específicos:

- o grupo 2 particulariza-se pela presença de raparigas com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, elevadas aspirações escolares, algum interesse pela política e pela religião. São provenientes da Europa do Norte (Noruega, Suécia, Dinamarca, Finlândia e Islândia), do

Leste (Croácia e Rússia), do Sul (Grécia, Itália, Portugal e Espanha) e Centro (França);

- o grupo 3 é composto por jovens com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos, residentes na metrópole e com um bom desempenho na disciplina de História. As questões políticas não fazem parte dos seus interesses. Quanto ao futuro, é sua intenção terminar o ensino secundário. Representam a Turquia, a Bulgária, a Estónia, a Palestina e a Ucrânia;
- o grupo 4 faz-se representar por adolescentes de 14 anos com elevadas heranças culturais que reproduzem nas suas expectativas escolares, 12% dizem querer enveredar pela universidade. Demonstram algum interesse pela política e muito pouco pelas questões religiosas. São provenientes da Itália, França, Bélgica Flamengo, Alemanha e Dinamarca.

c) Defensores da lei/ordem e da soberania nacional

O segundo agregado (reunião dos grupos 5 e 6), correspondendo a 15% do total da amostra, começa a distanciar-se do primeiro quando se demite da tomada de posição relativamente à questão dos direitos das mulheres, da causa ambiental e da prestação de auxílio internacional. Estes jovens tendem a mobilizar-se em prol da manutenção da lei e da ordem e da preservação da soberania nacional: através da redução do número de imigrantes e do poder da Comunidade Europeia. Os jovens do grupo 5 aprovariam medidas de «redução dos imigrantes» (39%) e «redução do poder da Comunidade Europeia» (30%). Não aprovariam o «imediato encerramento das bases nucleares da Europa» (35%), a «limitação da velocidade e trânsito rodoviário, de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal» (37%), a «redução dos salários e do nível de vida na Europa» (49%), a «plena igualdade entre mulheres e homens na profissão, no governo da casa e na vida pública» (100%), o «uso do armamento europeu em actividades das Nações Unidas para suprimir as guerras civis em todo o mundo» (26%), o «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial» (32%), a «integração europeia, incluindo uma moeda comum» (32%), «preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo» (33%), e a «redução do poder da Comunidade Europeia» (100%).

O grupo 6 não votaria a «limitação da velocidade e trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal» (100%), a «redução dos salários e do nível de vida na Europa» (21%), do «número de imigrantes» (20%), do «poder da Comunidade Europeia» (22%), a «integração europeia, incluindo uma moeda comum» (18%) e «preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo» (23%). Votariam contra a «plena igualdade entre mulheres e homens na profissão, no governo da casa



e na vida pública» (16%) e o «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial» (17%).

Os jovens deste agregado caracterizam-se do seguinte modo:

- o grupo 5, revelador de atitudes «machistas», é composto por rapazes de 16 anos, residentes na metrópole e/ou grande cidade. Pretendem terminar o ensino secundário (33%), obter uma formação profissional (21%) e/ou abandonar a escola (5%). Demonstram um fraco interesse pelas questões históricas, presente no fraco aproveitamento escolar nesta disciplina. As questões políticas reúnem um forte interesse em seu redor, que não é compartilhado relativamente à religião. Representam a Estónia, Palestina, Bulgária, Lituânia, Rússia e Israel Árabe;
- o grupo 6 reúne jovens com idades entre os 16 e 17 anos, cujas metas escolares passam pela conclusão do ensino secundário (32%) e, para alguns, pelo abandono escolar. São jovens que demonstram muito interesse pela política. São oriundos do Leste (Bulgária, Lituânia, Estónia, Eslovénia e República Checa), da Turquia e de Israel.

- d) Defensores da causa ambiental, dos direitos das mulheres e do projecto europeu

O terceiro agregado (junção dos grupos 7 e 8), reunindo 18% do total da amostra, é constituído por jovens que apoiam medidas a favor do ambiente, da igualdade entre sexos e da União Europeia. Abstêm-se das questões de auxílio internacional (redução de salários e preços mínimos) e do poder da Comunidade Europeia.

Os jovens dos grupos 7 e 8 aprovariam as seguintes medidas: o «imediato encerramento das bases nucleares da Europa» (51% e 50%, respectivamente), a «limitação da velocidade e trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal» (65% e 61%), a «plena igualdade entre mulheres e homens na profissão, no governo da casa e na vida pública» (73% e 65%), o «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial» (72% e 66%) e a «integração europeia, incluindo uma moeda comum». Não votariam a «redução de salários e do nível de vida na Europa», a «redução do número de imigrantes», os «preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo» e a «redução do poder da Comunidade Europeia».

O agregado conjuga as seguintes características sociográficas:

- o grupo 7, reunindo raparigas com 14 anos residentes em pequenas cidades, tem como metas escolares a universidade e é oriundo da Europa do Leste (República Checa, Hungria e Lituânia), do Sul (Grécia, Espanha e Portugal) e do Norte (Islândia);

- o grupo 8 reúne raparigas de localidades rurais, que não referem as suas metas escolares. São representantes da Europa do Leste (Hungria e República Checa), Palestina, Espanha e Islândia.

e) Egocentrados

O grupo 9, representando 6% do total da amostra, define-se por uma sistemática demissão de tomada de posição da lista dos objectivos indicados. Por este motivo, resolvemos também incluir neste agregado o grupo 10, que se coloca invariavelmente na modalidade de «não resposta». Comporta jovens da Turquia, Alemanha, Espanha, Eslovénia, Estónia, Polónia, Hungria e Rússia. Quantos às metas escolares, referem a formação profissional como principal objectivo.

8.5 *Apreciação global (conflitos ou controvérsias sociais e políticas)*

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área dos *conflitos ou controvérsias sociais e políticas*, elegeu-se a partição que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, passíveis de serem reunidas em sete agregados.

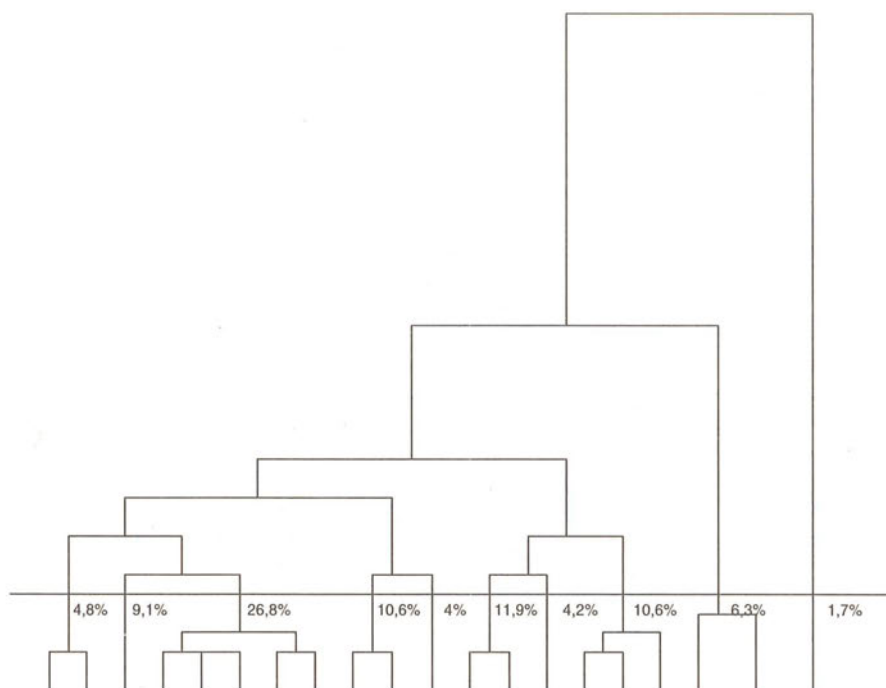
a) Jovens «distanciados» face ao colectivo

O primeiro agregado (resultante da junção dos grupos 1, 2 e 3), representando 51% na amostra inquirida, caracteriza-se principalmente por uma sistemática demissão de tomada de posição em relação a questões sociais e políticas controversas. De salientar que a maior participação é obtida relativamente ao conjunto de indicadores da área dos direitos territoriais: o controlo sobre um território adquire-se, de algum modo, seja por via da *identidade* fundamentada em «afinidades linguísticas e culturais» (varia entre 47% e 56%, nos três grupos) e «preferência nativa» (entre 34% e 53%), seja por *tradição*: «controlo por mais tempo» (entre 39% e 53%) e «estabelecimento anterior» (entre 41% e 57%). Dão alguma importância à argumentação da perda injusta por guerra (entre 34% e 53%) e da dominação militar (entre 29% e 51%). A decisão internacional é considerada argumento prioritário para metade do grupo 3, sendo de alguma importância para os grupos 1 e 2 (56% e 41%).

Este conjunto de jovens renuncia sistematicamente a responder às questões da (des)colonização, das matérias referendáveis e do direito dos imigrantes ao voto. Quando as poucas respostas surgem, verifica-se um sentimento de compensação/culpa no que diz respeito à (des)colonização: o grupo 1 manifesta a sua concordância quanto ao dever de atribuição de indemnizações por «parte de todos os Estados do mundo, proporcionalmente à sua actual riqueza», enquanto o grupo 2 o atribui aos «Estados europeus

## DENDROGRAMA N.º 13

Classificação mista



com colónias», discordando da afirmação de que «nenhum Estado deve indemnizar» e, no que diz respeito ao direito de voto dos imigrantes, apenas o grupo 2 assume uma posição, atribuindo o direito de voto somente aos imigrantes aculturados (43%).

Estamos, assim, perante três universos sociográficos específicos:

- o grupo 1 é típico de raparigas (14 anos) que habitam em localidades rurais, maioritariamente católicas. Em termos habilitacionais, as qualificações escolares dos pais são fracas — formação profissional (27%) e escolaridade obrigatória (27%) — reflectindo-se nas suas expectativas escolares: formação profissional, não se colocando de parte o abandono escolar. O aproveitamento na disciplina de História é suficiente (40%). Revelam pouco interesse e curiosidade por questões políticas, tendo algum pela religião. Os países mais representados são o Reino Unido, Eslovénia, Ucrânia, Alemanha, Portugal, Islândia, Israel Árabe, Polónia, Croácia e Escócia;
- o grupo 2 é também típico de raparigas, que vivem em *habitat* rural. Tal como os jovens do grupo anterior, manifestam o desejo de prosseguir os



seus estudos na via profissionalizante, não deixando de colocar a hipótese de abandono escolar. Revelam pouco interesse e curiosidade sobre questões políticas, têm algum pela religião. Os países mais representados são a Hungria, República Checa, Espanha, Polónia, Alemanha, Islândia, Rússia, Itália, Dinamarca, França e Portugal;

- o grupo 3 reúne raparigas (15 anos) maioritariamente católicas, provenientes de pequenas cidades, cujo capital cultural é marcado por razoáveis heranças escolares — pais com ensino superior (29%) e ensino secundário (33%) —, acompanhadas de elevadas expectativas relativamente à carreira escolar: 57% pretendem obter um diploma universitário. Demonstram algum envolvimento com temáticas históricas e políticas. Representam, na sua maioria, a Europa do Leste (República Checa, Lituânia, Rússia, Ucrânia) e a Finlândia.

b) Jovens conservadores e tradicionalistas

O segundo agregado (reunião dos grupos 4 e 5), com um peso de 15% da amostra, caracteriza-se por uma visão conservadora e tradicional da vida.

O grupo 4 tende a considerar que a reivindicação de direitos sobre um território perdido deve ser feita com base na *tradição* («controlo por mais tempo» e «perda injusta por guerra») e *negociação* («acordo internacional» e «poder militar»), em detrimento das «afinidades culturais e linguísticas» e dos «direitos dos habitantes»; por sua vez, o grupo 5 (com um peso residual na amostra), tende a concordar com a lista de argumentos apresentados.

No que diz respeito à questão da (des)colonização, os jovens do grupo 4 atribuem a responsabilidade perante o dever de indemnização por danos coloniais a todos os Estados europeus; o grupo 5, em contrapartida, não assume uma posição clara, pois, embora discorde de que nenhum Estado deva assumir a responsabilidade por danos de colonização, não a atribui a nenhum em particular.

Por fim, os jovens deste agregado apresentam uma concepção mais rígida e restritiva de cidadania, que nega a plena participação dos imigrantes na vida pública: «nenhum dos imigrantes do seu país deveria ter direito ao voto» (54% e 31%, respectivamente para os grupos 4 e 5) independentemente da sua situação legal, de exílio, aculturação e lealdade à democracia. De facto, quando confrontados com a hipótese de «todos os imigrantes do seu país deverem ter o direito ao voto», 72% discordam. No entanto, 48% dos jovens do grupo 5 concedem o direito ao voto àqueles que estão legalizados e 40% contemplam os casos em que os imigrantes são vítimas de opressão e perseguição nos seus países de origem (40%). O grupo cai em contradição quando concorda que «todos os imigrantes do seu país deveriam ter direito a voto» (34%).

Quando colocados perante uma lista de medidas a referendar, os jovens do grupo 4 votariam: a «redução de salários», o «uso de armamento europeu», «preços mínimos para os países do Terceiro Mundo» e a «redução do poder da Comunidade Europeia». Não aprovaria medidas referentes à «igualdade de direitos entre homens e mulheres», e não estaria disposto a «limitar a velocidade e trânsito rodoviário» de forma a prevenir a poluição atmosférica pela causa ambiental. Abster-se-ia do voto em medidas como «a integração europeia» e «o alargamento da intervenção das áreas de intervenção da autoridade policial de modo a reprimir a criminalidade e a violência»; 61% dos elementos do grupo 5 votariam apenas «a redução do número de imigrantes». As restantes medidas não seriam aprovadas (saliente-se que metade do grupo — 50% — votaria contra «a redução de salários e do nível de vida europeu»).

Este agregado distingue-se pelas seguintes características sociográficas:

- o grupo 4 é típico de rapazes (16 anos) provenientes da metrópole, com elevadas heranças culturais — sendo a predominância das habilitações dos pais o ensino secundário (40%) e superior (29%) —, que esperam terminar o ensino secundário (43%) ou prosseguir a via profissionalizante (22%). Manifestam um «forte» interesse pela política e «bastante» pela religião. Os países mais representados neste grupo são a Estónia, a Bulgária e a Palestina;
- no grupo 5 encontram-se jovens do sexo masculino (16 anos) provenientes de localidades rurais, com «mediocre» desempenho na disciplina de História. Manifestam «pouco» interesse pela política e pela religião. Fazem parte deste grupo países como a Noruega, Bélgica Flamengo, Alemanha, Itália e Dinamarca.

### c) Jovens activistas e interventivos

O grupo 6, com um peso de 12% no total da amostra, argumentaria perante a possibilidade de reivindicação de um território perdido a vontade/preferência dos seus habitantes, as afinidades culturais e linguísticas, a decisão internacional, o estabelecimento anterior do seu país e a perda injusta. Desaprovaria a reivindicação por via da intervenção e poder militar.

O grupo define-se também pela sua atitude solidária para com os povos colonizados: defende totalmente que «todos os Estados europeus» (52%) e «todos os Estados do mundo, proporcionalmente à sua actual riqueza» (25%), deveriam colaborar e participar no processo de reorganização dos Estados colonizados.

No caso do voto sobre questões de ordem política e social, aprovaria as seguintes mediadas: «limitação da velocidade e trânsito rodoviário» pela causa ambiental, «igualdade de direitos entre mulheres e homens», «uso do armamento europeu em actividades das nações unidas», «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial» e a «integração europeia, incluindo



uma moeda comum». Desaprovaria a «redução de salários e do nível de vida na Europa», a «redução do número de imigrantes» e a «redução do poder da Comunidade Europeia, dando um maior peso aos Estados nacionais».

A sua concepção de cidadania autoriza a plena participação de todos nas decisões políticas do país de destino, independentemente da sua pertença nacional. Para 30% dos elementos do agregado, o direito absoluto ao voto é reconhecido, discordando que nenhum deve votar. É, assim, concedido o direito aos imigrantes aculturados, legalizados, vítimas de opressão e leais à democracia.

Em termos sociográficos, o grupo é formado por jovens raparigas (14 anos) provenientes de pequenas cidades, maioritariamente católicas, com elevadas metas escolares (a universidade para 60%), com heranças culturais que vão da escolaridade obrigatória (28%) ao ensino superior (28%) e que apostam num forte investimento em livros. Apresentam ainda um óptimo desempenho na disciplina de História (classificação de muito bom). A política e a religião têm um forte significado para parte do grupo. Incluem-se aqui países como a Itália, França, Noruega, Espanha, Islândia, Grécia, Croácia e Suécia.

#### d) Nacionalistas

O grupo 7, com um peso residual na amostra (4%), quando confrontado com a questão dos direitos sobre um território perdido, dá pouca importância aos argumentos elencados, exceptuando a sua concordância relativamente à intervenção/poder militar.

Quanto à questão de indemnização por danos de colonização, consideram que essa é essencialmente uma «responsabilidade de todos os Estados europeus».

Aparentemente em concordância com o direito dos imigrantes ao voto, quando questionados directamente sobre o seu direito absoluto ao voto acabam por manifestar o seu desacordo. Nem todos concordam com «o direito de voto dos imigrantes aculturados», «vítimas de opressão e perseguição no seu país de origem», ou daqueles que são «leais à democracia».

Relativamente às matérias referendáveis votariam contra «a igualdade entre mulheres e homens», o «uso de armamento europeu em actividades das Nações Unidas», o «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial de modo a reprimir a criminalidade e a violência», «a redução do poder da Comunidade Europeia» e a «integração europeia, incluindo uma moeda comum». O grupo divide-se relativamente à «garantia de preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo com um aumento dos preços da Europa como consequência» — 25% votariam a favor e 27% contra —, o que se reflecte na sua posição relativamente às medidas de redução de salários e do nível de vida na Europa — 17% votariam a favor, 16% não votariam.



Quando se analisam as características sociográficas destes jovens, ressaltam os seguintes aspectos: são jovens rapazes entre os 16 e 17 anos, com elevadas habilitações do lado paterno (29% com ensino superior) e cujas perspectivas escolares são heterogéneas, chegando a contemplar o abandono escolar. O interesse pela religião polariza-se entre o «muito» (27%) e o «muito pouco» (21%).

A este grupo pertencem jovens da ponta mais oriental do Sul da Europa: Palestina, Israel Árabe, Grécia e Israel.

e) Ambientalistas, nacionalistas e intolerantes em relação aos imigrantes

O grupo 8, com um peso de 11% e com alguns traços semelhantes ao grupo 7, manifesta a sua concordância, no caso de reivindicação de direitos sobre um território, com os indicadores seleccionados: atribui muita importância à «língua e cultura partilhada pelo povo anexado» (45%), ao «controlo por mais tempo» (38%), ao «estabelecimento anterior» (48%), à «preferência nativa» (70%), à «perda injusta por guerra» (55%), à «decisão internacional» (67%) e ao «poder militar» (38%).

Para estes jovens, a atribuição de indemnizações por danos de colonização compete aos Estados colonizadores (57%), pelo que discordam que esse seja um dever de todos os Estados europeus (35%) e do mundo (34%).

Apresentam uma concepção de cidadania que nega a plena participação dos imigrantes na vida pública: «nenhum dos imigrantes do seu país deveria ter direito ao voto» (54%) independentemente da sua «situação legal» (74%), de «perseguição no país de origem» (80%), de «aculturação» (64%) e de «lealdade à democracia» (74%). De facto, se confrontados com a hipótese de «todos os imigrantes do seu país deverem ter o direito ao voto» 72% discordam.

Quando levados a votar sobre alguns assuntos sociais e políticos controversos, mobilizam-se em torno da «preservação da natureza e do ambiente» (59%); da «igualdade de direitos entre mulheres e homens» (67%); do «uso do armamento europeu em actividades das Nações Unidas para suprimir guerras civis» (58%); da «redução do número de imigrantes» (49%); do «alargamento das áreas de intervenção da autoridade policial» (74%); e da preservação da soberania nacional pela «redução do poder da Comunidade Europeia» (30%). Contudo, aprovariam o projecto de «integração europeia» (47%). Opor-se-iam à «garantia de preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo, com um aumento dos preços na Europa, como consequência».

O grupo é constituído por rapazes (14 anos) residentes em grandes cidades, maioritariamente católicos, com pais possuidores de elevadas habilitações escolares (ensino superior — 30% — e ensino secundário 29%), excelente desempenho na disciplina de História, e que aspiram obter um

diploma universitário (57%). Revelam um grande interesse pela política e pela religião. Os países mais representados são a Polónia, Grécia, Lituânia, Suécia, Croácia e Noruega.

f) «Abstencionistas»

Por último, os grupos 9 (6%) e 10 (2%) definem-se por uma sistemática demissão de tomada de posição, refugiando-se nas modalidades sem opinião/sem resposta. Quanto às questões da colonização, estes jovens assumem uma atitude de desresponsabilização: «nenhum Estado europeu deveria indemnizar por danos de colonização», estando entre estes os «Estados europeus que tinham colónias».

No caso particular das matérias referendáveis, os jovens do grupo 9 já se manifestam. Aprovariam, assim, medidas como: «redução de salários e do nível de vida na Europa» (39%), «uso do armamento europeu em actividades das Nações Unidas» (48%), «garantir preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo» (25%) e «reduzir o poder da Comunidade Europeia» (38%).

- o grupo 9 é composto por jovens entre os 16 e 17 anos residentes na metrópole, um óptimo desempenho na disciplina de História (40% com classificação de muito bom), ainda que as aspirações escolares não sejam muito elevadas. Pretendem terminar o secundário (44%) e/ou a formação profissional (21%). Têm um interesse muito forte pela política (46%). O único país sobrerrepresentado neste grupo é a Turquia (62%).
- o grupo 10 reúne jovens de 16 anos de religião judaica e islâmica, com fracas heranças culturais e que pretendem seguir a via de ensino profissional (23%), colocando alguns a hipótese de abandonar a escola. Em suas casas há um baixo investimento em livros e têm um desempenho medíocre na disciplina de História. Os países mais representados no grupo são: Eslovénia, Reino Unido, Israel, Palestina e Israel Árabe.

## 9 Atitudes perante a sociedade

### 9.1 Nações/Estado

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área das *nações/Estado*, elegeu-se a partição que subdivide a amostra em dez classes diferenciadas, reunidas em sete tipos:

a) Nação: uma criação imutável

O grupo 2, com um peso de 11% na amostra, nega a visão da nação como um estádio na evolução humana, que nasce, cresce e morre. Apesar das suas



«diferenças históricas e culturais» (47%), a nação é «movida pelo desejo dos seus membros em direcção a um futuro comum» (52%). Para os jovens deste grupo «os grupos nacionalistas têm o direito de declarar guerra para a criação de um novo Estado» (70%), ainda que esse acto constitua «uma das principais causas de guerra, em séculos recentes» (46%).

A sociografia deste grupo é a seguinte: jovens de 16 anos residentes na metrópole, com medianas heranças culturais (31% dos pais com ensino secundário), reproduzidas nas suas aspirações escolares (terminar o secundário ou seguir a via profissionalizante). Mostram um forte interesse por questões políticas e históricas (sobrerrepresentação de classificação de «muito bom»). Saliente-se a incidência dos países do Leste europeu (Bulgária, Estónia e Polónia), estando ainda representados a Turquia e Israel.

#### b) Nação: comunidade herdada e projectada no futuro

Para os jovens que compõem o grupo 3 (21%), a nação é não só uma imagem do passado que se herda, mas também uma concepção de destino que se projecta. Da sua concepção de nação ressalta uma visão clássica como produto de uma «origem e cultura comuns» (84%), por um lado, e como o resultado de «um desejo dos seus membros em direcção a um futuro comum», por outro (54%). Para estes jovens a nação apoia-se num sentido comum da história, na memória colectiva de uma experiência comum, sendo uma criação imutável que perdura pela e na história, isto é, rejeitam que as nações «nascem e morrem na história, como acontece com tudo».

No passado, acham que as «reivindicações por um Estado próprio foram uma das principais causas de guerra» (44%), pelo que os «grupos nacionalistas não têm o direito de declarar guerra para a criação de um novo Estado» (44%). A questão da «cedência de parte essencial da soberania em benefício de uma organização supranacional» divide o grupo entre aqueles que discordam e os que não têm opinião.

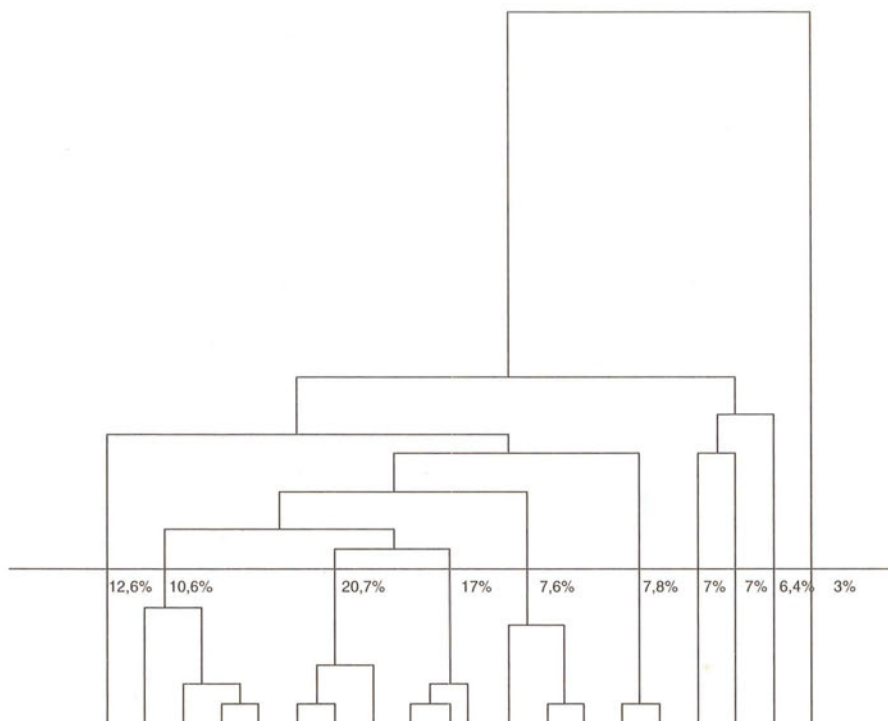
Este grupo é típico de raparigas (15 anos) de pequenas cidades, maioritariamente católicas e com grandes expectativas relativamente ao seu percurso (51% pretendem atingir a universidade). Têm também um bom aproveitamento em História, mas manifestam fraco interesse pela política e pela religião. São provenientes de países como França, Espanha, Alemanha, Suécia, Noruega, Hungria, Finlândia, Rússia, Ucrânia, Islândia e Dinamarca.

#### c) Nação: um período particular da história...

Por contraponto, os jovens do grupo 4 e 5 (25%) concebem a nação como um estádio na evolução humana, que nasce, cresce e morre, pertencente



## DENDROGRAMA N.º 14

*Classificação mista*

exclusivamente a um período particular da História (100% no caso dos jovens do grupo 5). No entanto, não deixam de concebê-la como resultado de uma «origem e cultura comuns», uma «entidade natural, unificada por uma origem, língua, história e cultura comuns» e movida por «um desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado». Pensam que os actos de «reivindicação de Estados independentes por parte de grupos nacionalistas têm sido uma das principais causas de guerra, em séculos recentes» e que os grupos nacionalistas não têm o direito de «declarar guerra para a criação de um novo Estado». Quando interrogados sobre o «dever de cedência de parte essencial da soberania em benefício de uma organização supranacional», mais de metade têm opinião formada, os restantes dividem-se entre «concordo» e «discordo». A sociografia deste grupo é a seguinte: jovens raparigas (14 anos), residentes em localidade rurais, maioritariamente católicas, com medianas heranças culturais. No entanto possuem elevadas expectativas quanto ao seu futuro escolar

(universidade — 51%) e um bom desempenho na disciplina de História («bom» — 43%). Referem algum interesse pelas questões políticas. Saliente-se a incidência dos países do Leste europeu (República Checa, Lituânia, Polónia, Croácia e Rússia), estando ainda representados países como a Portugal, Bélgica Flamengo e Reino Unido.

d) Nação: comunidade errante...

O grupo 6, representando 8% da amostra inquirida, não considera a nação uma «entidade natural, unificada por uma origem, língua, história, cultura comuns», e não se pronunciam quanto à representação de «um desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado». Consideram que os grupos nacionalistas não têm o direito de declarar guerra para a criação de um novo Estado, ainda que esse acto não seja uma das principais causas de guerra (opinião partilhada por 100%). A questão da «cedência de parte essencial da soberania em benefício de uma organização supranacional» divide o grupo entre os que discordam e os que não têm opinião.

São jovens provenientes de localidades rurais, ortodoxos e islâmicos, com fracas heranças culturais (predominam pais com escolaridade obrigatória), baixo investimento em livros e que pretendem seguir a via de ensino profissional. Tem um aproveitamento mediano em História. Manifestam um interesse muito fraco pela política e muito forte pela religião. Os países mais representados são: Palestina, Itália, Hungria, Grécia, Ucrânia, Alemanha e Rússia.

e) Nação: una e indivisível

Os grupos 7 e 8, representando 15% do total da amostra, têm uma concepção da nação una e indivisível. No entanto, para alguns elementos do grupo a nação não é sinónimo de identificação a uma comunidade cultural e histórica, mas, apesar das diferenças culturais do passado, é movida pelo desejo de criação de um futuro comum. Defendem a posição sobre o direito de lutar por um estado nacional, embora considerem as nações como uma das principais causas de guerra. Açam também que as nações são «entidades naturais unificadas por uma origem, língua, história e cultura comuns» (100%) e impulsionadas pelo «desejo de futuro comum» (43%). Consideram que os movimentos de reivindicação nacionalista são as principais causas de guerra, pelo que discordam totalmente do seu direito de declarar guerra.

São jovens provenientes de metrópole, religiosamente ortodoxos, com elevadas heranças culturais (as habilitações dos pais vão desde o ensino secundário — 33% ao ensino superior — 31%), bom investimento em livros (mais de 500) e que pretendem ingressar na universidade (62%). Manifestam

grande interesse pela História (cerca de 30% com classificações de muito bom), política e religião. Dentre os países incluídos no grupo destacam-se a Grécia, Rússia, República Checa, Polónia e Itália.

f) Nação: um estádio na evolução humana

O grupo 9, representando 6% da amostra, tende a definir as nações como «entidades que nascem, crescem e morrem» (100%). Ressalta uma visão da nação como «entidade natural, unificado por uma origem, língua, história e cultura comuns» (34%), com «um desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado» (24%). Pensam que os actos de «reivindicação de Estados independentes por parte de grupos nacionalistas tem sido uma das principais causas de guerra, em séculos recentes» (26%), reconhecendo o direito de «declarar guerra para a criação de um novo Estado» (22%). Relativamente à questão da «cedência de parte essencial da soberania em benefício de uma organização supranacional», dividem-se entre o posicionamento «concordo» e «discordo». Estas atitudes são típicas de um universo sociográfico de jovens rapazes, de 17 anos, provenientes de grandes cidades, com fracas heranças culturais (os pais têm escolaridade obrigatória). Obtêm boas classificações a História e mostram fortes interesses políticos. Os jovens mais representados neste grupo são os turcos e croatas e todos aqueles que, residindo num determinado país, têm outra nacionalidade.

g) Os autistas

Os grupos 1 (13%) e 10 (com um peso residual de 3%) caracterizam-se por uma atitude de sistemático alheamento social, materializada na incapacidade de formular uma tomada de posição sobre temáticas e problemas relativos à sociedade em geral, refugiando-se em categorias sem opinião/sem resposta. Em comum revelam razoáveis aspirações escolares e baixos investimentos em capital cultural (em casa, apenas possuem 11 a 50 livros). Os pais têm a escolaridade obrigatória ou, então, um curso de formação profissional. É manifesto o seu desinteresse por questões políticas.

Os jovens do grupo 1 são maioritariamente católicos e residentes em localidades rurais. Os países mais representados no grupo são os do Norte da Europa (Dinamarca, Hungria, Suécia, Finlândia, Noruega e Reino Unido), do Centro (Alemanha e Bélgica Flamenga), do Leste (Eslovénia, Polónia e Croácia) e do Sul (Espanha).

Os jovens do grupo 10 apresentam afinidades com a cultura islâmica e judaica. Os países mais representados neste grupo são os do Norte da Europa (Dinamarca e Reino Unido), do Centro (Bélgica Flamenga), do Leste (Eslovénia e Hungria) e Israel, Israel Árabe e Palestina.



## 9.2 *Europa e integração europeia*

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área da *Europa e integração europeia*, resultou a partição do dendrograma em dez classes diferenciadas, as quais dão origem a seis agregados:

### a) Posicionamento ambíguo

O primeiro agregado, resultado da junção dos grupos 2 e 3, com um peso de 25%, caracteriza-se por um certo distanciamento relativamente à questão europeia. Os jovens do grupo 2 têm, contudo, uma visão relativamente positiva da Europa. De facto, discordam quando se afirma que «a Europa é um grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo» (84%); que a «integração europeia é perigosa para a soberania das nações, sua identidade e cultura» (44%) e que «a Europa não é mais que uma expressão geográfica» (75%). Identificando-se com a Europa, revelam, no entanto, perplexidade relativamente à União Europeia como um organismo activo, atitude presente na demissão relativamente aos seguintes indicadores: «a Europa é o berço da democracia, do iluminismo e do progresso» (68%), «a integração europeia é a única via para ser obtida a paz entre as nações» (66%), «a integração europeia contribuirá para solucionar a crise económica e social» (67%).

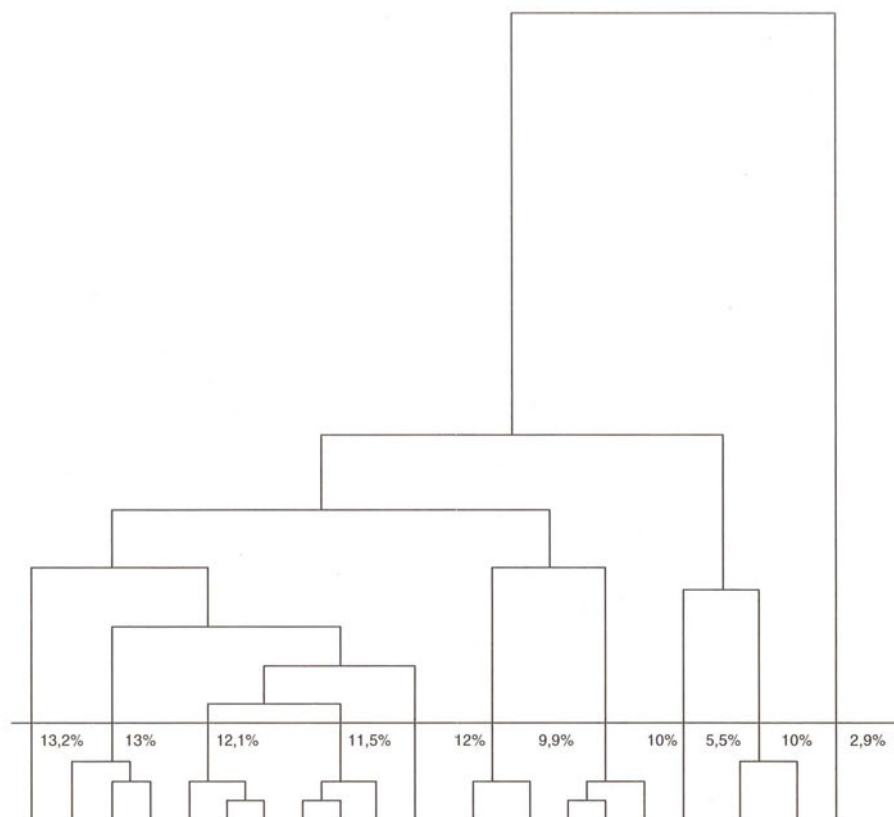
O grupo 3, por sua vez, atribui à Europa e ao projecto de integração qualidades que reflectem representações positivas. Assim, associam-na à «democracia, iluminismo e progresso» (64%) e à «manutenção de paz entre nações» (61%). Para este grupo existe uma identidade europeia, pelo que discordam da ideia da Europa como uma mera expressão geográfica (43%). Quando interrogados sobre a ameaça da integração europeia para a soberania das nações, mais de metade (57%) abstém-se de uma tomada de posição.

Deste agregado fazem parte jovens adolescentes de 15 anos, com moderadas heranças culturais (os pais possuem uma formação profissional e frequentaram o ensino secundário). As aspirações escolares destes jovens seguem, no caso do grupo 1, as tendências familiares, enquanto os jovens do grupo 2 aspiram a frequentar a universidade (51%). Não manifestam grande interesse por questões políticas. Jovens de vários países «pós-socialistas» encontram-se sobrerrepresentados neste agregado.

### b) Ameaça cultural e identitária

O grupo 4 surge isolado no dendrograma, ocupando 12% do total da amostra. Apesar de considerar a Europa como algo mais do que uma expressão

## DENDROGRAMA N.º 15

*Classificação mista*

meramente geográfica (45%), reconhecendo-a como «o berço da democracia, do iluminismo e do progresso» (40%), tem dela uma imagem negativa. Assim, a Europa acaba por representar um «grupo de países ricos responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo» (84%), enquanto a integração europeia é motivo de preocupação, porque é «perigosa para a soberania das nações, sua identidade e cultura» (43%). No entanto, apesar desta opinião, 34% não deixam de considerar esta integração como a «via para ser obtida a paz entre as nações que previamente se tentaram destruir mutuamente» (ainda que cerca de 50% não tenham opinião), podendo contribuir, na opinião de 35%, para a «solução da crise económica e social dos países da Europa» (de salientar, mais uma vez, que 51% não têm opinião acerca deste indicador).

Este grupo é constituído por jovens rapazes de 16 anos, provenientes de um meio familiar de média escolaridade — tanto o pai como a mãe possuem o ensino secundário (respectivamente 30% e 33%) —, reproduzindo este modelo nas suas metas escolares: cerca de 34% pretendem terminar o ensino secundário.

São oriundos da Turquia, Palestina, Israel Árabe, Bulgária, Estónia, Noruega e Dinamarca.

#### c) Eurocêtricos

O segundo agregado (reunião dos grupos 5 e 9), com um peso de 22% na amostra, evidência uma forte adesão aos valores europeus e ao projecto de integração. Estes jovens consideram a integração europeia benéfica para os Estados-membros, manifestando-se, como tal, a favor do projecto europeu. Com efeito, consideram a integração europeia a «única via para ser obtida a paz entre nações que previamente se tentaram destruir mutuamente» (74% e 56%, respectivamente para os grupos 5 e 9) e «contribuirá para solucionar a crise económica e social dos países da Europa» (75% e 45%). Não a consideram «perigosa para a soberania das nações, sua identidade e cultura» (67% e 39%). Mais de metade do agregado em questão manifesta o seu desacordo perante a afirmação de que «a Europa não é mais que uma expressão geográfica» (74% e 58%).

O grupo 9 concorda que a «Europa é o berço da democracia, do iluminismo e do progresso» (43%), mas divide-se relativamente à questão de esta ser «um grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo» (29% discordam totalmente e 16% concordam totalmente).

Quanto à sua caracterização sociográfica, este grupo de jovens possui uma posição em tudo semelhante, mas que difere na proveniência do meio familiar: de facto, são todos jovens de 14 anos, mas, no caso do grupo 9, os pais possuem uma baixa escolaridade (27% possuem a escolaridade obrigatória). Em ambos os casos, as suas metas escolares passam, contudo, pelo ingresso na universidade e demonstram um forte interesse tanto pela disciplina de História como por temáticas políticas. São oriundos da Grécia, Itália, Portugal, França, Polónia, Croácia e Eslovénia.

Do grupo 5 são típicos os jovens residentes em zonas urbanas, maioritariamente católicos e com fortes heranças culturais (32% dos pais são detentores de um diploma universitário). Encontramos neste grupo jovens da Grécia, Itália, Portugal, Rússia, República Checa e França.

#### d) Nacionalistas

O agregado 3 (reunião dos grupos 6, 7 e 8) representa 25% do universo e é formado por jovens que rejeitam tudo, ou quase tudo, o que respeita à



Europa, que é tida como um «grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo». À excepção do grupo 7, que não exprime de forma clara a sua opinião, a integração europeia é sinónimo de perigo «para a soberania das nações, sua identidade e cultura» e não representa a «solução para a crise económica e social dos países da Europa».

Este agregado é tipicamente composto por jovens rapazes com 16 anos, residentes em metrópoles. O grupo 6 possui um enquadramento familiar caracterizado por elevados recursos escolares, tendo os seus pais frequentado a universidade. O seu interesse pela História é forte (24% obtêm uma classificação muito boa nessa disciplina), assim como pela política. Quanto às metas escolares, dividem-se entre a conclusão do ensino secundário (36%) e a formação profissional (21%). São da Estónia, Bulgária, Turquia, Palestina e Finlândia.

Os jovens do grupo 7, apesar de não terem o mesmo suporte cultural — os seus pais têm a escolaridade obrigatória —, possuem os mesmos objectivos escolares. Obtêm notas mais fracas em História (suficiente 34% — e medíocre — 8%) e não se interessam por política (25%). Provêm da Palestina, Bulgária, Estónia, Lituânia, Noruega, Suécia, Escócia e Portugal.

Quanto ao grupo 8, é composto por jovens que querem abandonar a escola, apesar de o seu percurso escolar ser aparentemente bastante bom 25% têm muito bons resultados na disciplina de História. São oriundos da Palestina, Israel Árabe, Bulgária, Turquia, Eslovénia e Suécia.

#### e) Indefinidos

Neste item foram reunidos os grupos 1 e 10 por demonstrarem uma incapacidade de tomar uma posição cívica e política, refugiando-se nas modalidades sem opinião/sem resposta.

O grupo 1 representa 13% do total da amostra e é composto por raparigas (15 anos), residentes em localidade rurais. Enquanto uns aspiram a uma formação profissional, outros equacionam o abandono da escola. Demonstram um fraco interesse pela política e o seu desempenho escolar é mediano (38% têm «suficiente» em História).

São oriundos do Reino Unido, Ucrânia, Suécia, Hungria, Noruega, Dinamarca, Islândia, Rússia, Alemanha e Escócia.

O grupo 10 é formado por jovens com 16 anos, de fracas heranças culturais — 25% dos pais têm apenas a escolaridade obrigatória — e que pretendem abandonar a escola. Demonstram algum interesse pela disciplina de História (35%) e um baixo interesse por política (33%). São oriundos da Eslovénia, Reino Unido, Israel, Hungria, Israel Árabes, Rússia, Bélgica Flamengo, Palestina e Dinamarca.

### 9.3 Democracia

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área da *democracia*, seleccionou-se a partição que reparte a amostra em dez grupos, passíveis de agregação em quatro agregados:

#### a) Visão positiva da democracia

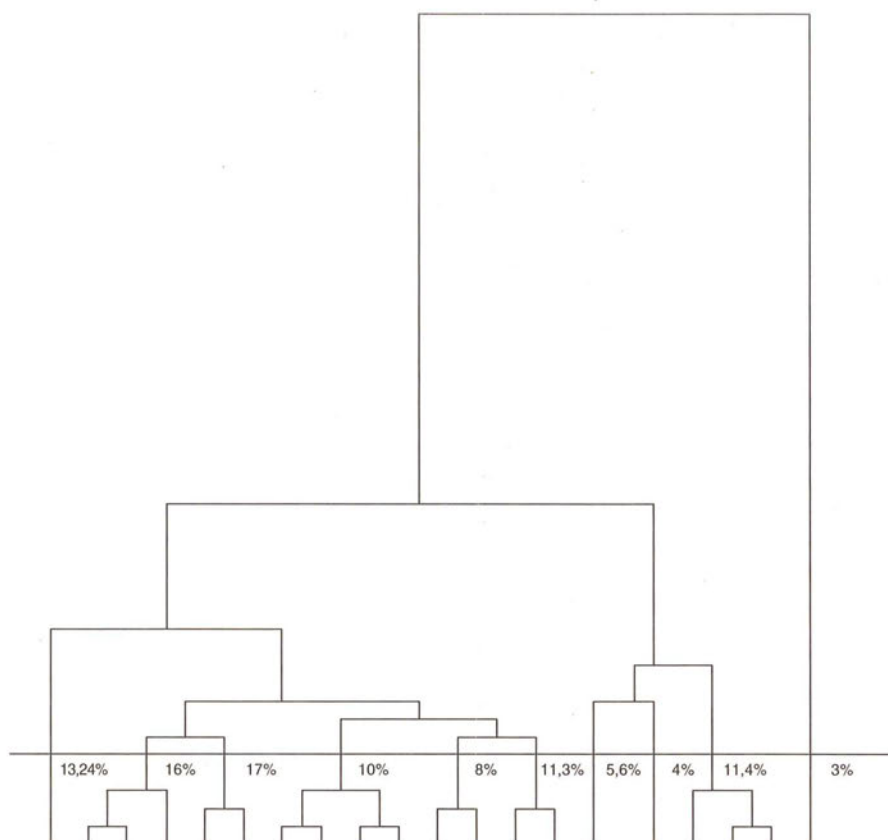
Os jovens que compõem o primeiro agregado (reunião dos grupos 2, 3 e 4), representando 43% do total da amostra, tendem, de maneira geral, a manifestar um elevado grau de satisfação com o sistema democrático, o que se reflecte nas suas representações sobre a democracia: é «o governo do povo» e da «protecção das minorias».

No entanto, os grupos dividem-se no que diz respeito a alguns indicadores: o grupo 2, com um peso de 16%, considera a democracia o «resultado de um longo processo de experiências e de erros ao longo dos tempos» (61%) e «a melhor herança da Grécia antiga» (73%). Estas representações são veiculadas por raparigas com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, residentes em meio rural, maioritariamente católicas, com baixas heranças culturais — pais com formação profissional (25%) e escolaridade obrigatória (26%) —, mas que aspiram a uma carreira universitária e manifestam algum interesse pela política. Os jovens portugueses são os mais sobrerrepresentados neste grupo, acompanhados de polacos, espanhóis, ucranianos e noruegueses.

O grupo 3 associa a democracia à sua História «melhor herança da Grécia antiga» — e discorda com a sua identificação à «aclamação de alguns líderes partidários das eleições» (75%) ou a «um sistema fraco e inapropriado em tempos de crise» (76%). Reúne jovens do sexo feminino, com 15 anos, residentes em pequenas cidades, maioritariamente católicos, de elevadas heranças culturais — pais com ensino superior (33%), cujas expectativas culminam na obtenção de um grau académico superior (63%). Revelam ainda forte empenho na disciplina de História. É um grupo típico de jovens checos, lituanos, israelitas, finlandeses e irlandeses.

As opiniões do grupo 4 são mais controversas: 90% afirmam ser a democracia a «melhor herança da Grécia antiga», 18% «o resultado de um longo processo de experiências e de erros ao longo dos tempos» e 9% discordam que seja «o governo do povo, para o povo e pelo povo»; por outro lado, 36% discordam que a democracia seja a «aclamação de alguns líderes partidários das eleições» e 35% um «sistema de governo fraco», dividindo-se quanto à sua falibilidade, isto é, a «falsa aparência que encobre o facto de serem sempre os ricos e poderosos que vencem na História» (33% manifestam a sua discordância, enquanto 25% concordam). São da opinião de que a democracia não deveria «incluir o Estado-providência» e que um regime

DENDROGRAMA N.º 16  
Classificação mista



democrático «não é autêntico enquanto homens e mulheres não tiverem direitos iguais».

Este grupo aponta para um universo sociográfico de jovens adolescentes do sexo feminino, com 14 anos, provenientes de *habitat* rural (35%), heranças culturais intermédias — pais com ensino secundário (29%) e formação profissional (26%) —, que se reflectem nas suas aspirações escolares (23% optam pela via profissionalizante). Nota-se, acima de tudo, uma sistemática demissão de tomada de posição, reveladora de um certo distanciamento relativamente a questões do foro colectivo, induzido por um desinteresse pela disciplina de História e pela política. Típicos deste grupo são jovens da Polónia, Alemanha, Rússia, Lituânia, Hungria, Finlândia e Reino Unido.



b) Visão crítica da democracia

Por contraponto, os jovens do segundo agregado (reunião dos grupos 5, 6, 7 e 8), representando 29% do total da amostra, mostram-se mais cépticos em relação à democracia: o grupo 5 discorda que esta seja «o governo do povo», «a melhor herança da Grécia antiga», o «resultado de um longo processo de experiências e de erros ao longo dos tempos», o «governar em obediência da lei e da justiça e em protecção das minorias», não sendo mais do que a «aclamação de alguns líderes partidários das eleições». Quanto à questão da inclusão do Estado-providência, as opiniões dividem-se entre os que a defendem no regime democrático (designadamente os grupos 6 e 7, respectivamente 36% e 41%) e os que a consideram desnecessária (grupos 5 e 8, respectivamente 45% e 50%). À excepção dos jovens do grupo 8, todos os outros manifestam a sua concordância quanto à falibilidade do sistema democrático, visto como «um sistema de governo fraco e inapropriado em tempos de crise».

Este agregado reúne jovens com idades compreendidas entre os 16/17 anos, provenientes de *habitat* urbano, com expectativas escolares ligadas ao ensino profissional e à conclusão do ensino obrigatório (em certa medida, a reprodução dos quadros habilitacionais dos pais). As posições assumidas não deixarão de reflectir um revelado interesse pela política. De um modo geral, os jovens mais típicos deste grupo são os da Turquia, Palestina, Eslovénia, Estónia, Grécia, Bulgária e Rússia.

c) A democracia é o mais justo dos sistemas

Os jovens que compõem o grupo 9 tendem a representar positivamente a democracia, concordando em absoluto que esta é «o governo do povo» (71%), da «protecção das minorias» (47%), a «melhor herança da Grécia antiga» (60%) e o «resultado de um longo processo de experiência e de erros ao longo dos tempos». Rejeitam a ideia de democracia como «um sistema de governo fraco e inapropriado em tempos de crise» (60%) e de «falsa aparência que encobre o facto de serem sempre os ricos e poderosos que vencem na História» (50%). Enfatizam a inclusão do Estado-providência e defendem a sua incredibilidade enquanto homens e mulheres não tiverem direitos iguais.

Em termos de caracterização sociográfica, o grupo é composto por jovens de 14 anos, residentes em pequenas cidades, com heterogéneas mas também razoáveis heranças culturais — as habilitações escolares dos pais vão da escolaridade obrigatória (25%) ao ensino superior (30%) —, elevadas aspirações escolares (64% pensam atingir a universidade), um forte investimento em livros, manifestando um grande interesse pela disciplina de História e pela política. São típicos deste agregado jovens da Grécia, Itália, Israel, Noruega e República Checa.

#### d) Sem opinião

O grupo 1 (13%) e 10 (3%) definem-se por constante abstenção de tomada de posição, materializada na incapacidade de formular e veicular opiniões sobre questões de interesse colectivo, escudando-se nas modalidades sem opinião/sem resposta. Atitude certamente associada ao desinteresse manifestado pela política.

Os grupos 1 é constituído por jovens adolescentes, residentes em localidades rurais, que orientam a sua carreira escolar orientada para a conclusão da escolaridade obrigatória e para a via profissionalizante.

O grupo 10, residual no total da amostra, é constituído por jovens cujo posicionamento religioso é de influência judaica e islâmica, com fracas heranças culturais (pais com escolaridade obrigatória). À semelhança do grupo anterior, as suas expectativas escolares ligam-se à via profissionalizante. São jovens oriundos do Leste europeu (Eslovénia e Rússia), Reino Unido, Israel, Palestina, Dinamarca e Bélgica Flamengo.

#### 9.4 Apreciação global (*atitudes perante a sociedade*)

Da análise factorial de correspondências múltiplas referente ao conjunto dos indicadores da área das *atitudes perante a sociedade*, seleccionou-se a partição que subdivide a amostra em seis grupos, indicadores de alguma coerência e relevância sociológica, constituindo três principais agregados:

##### a) Os cosmopolitas

O grupo 2, representando 29% do total da amostra, tipifica-se principalmente por uma clara mobilização no processo de globalização e transnacionalização (sentido, em particular, na Europa, onde o *projecto de europeização* envolve a sua construção quer como entidade política, quer como sistema de representação cultural). Essa atitude cosmopolita conjuga-se com um perfil sociográfico específico: jovens adolescentes (15 anos) provenientes de *habitat* urbano, com elevadas heranças culturais e um particular interesse pela História. Este grupo de jovens particulariza-se ainda pela diversidade de legados históricos e de estruturas socioeconómicas que alberga, nele confluindo três culturas europeias: a de influência romano-católica, a protestante e a ortodoxa. Encontramos, assim, jovens oriundos da Europa do Norte (Dinamarca, Finlândia e Islândia), do Ocidente (Bélgica Flamengo e França), do Sul (Grécia), do Leste (República Checa, Lituânia, Ucrânia e Rússia) e do continente asiático (Israel).

Apesar da diversidade, predomina uma representação simbolicamente forte da Europa como algo dotado de identidade própria por oposição a uma «mera expressão geográfica» (66%). A Europa é representada positivamente segundo uma dimensão instrumental «progresso» e uma dimensão simbó-

DENDROGRAMA N.º 17  
Classificação mista



lico-cultural «iluminismo e democracia». De facto, o peso da modalidade «a Europa é o berço da democracia, do iluminismo e do progresso» no grupo é de 47%. Existe, assim, para estes jovens a possibilidade de concretização de um projecto europeu reforçada por uma forte dimensão instrumental que se sobrepõe marcadamente às eventuais ameaças que a supranacionalidade poderia representar para a sua identidade nacional tradicional. Neste sentido, parte significativa do grupo atribui ênfase às «vantagens» potenciais da integração europeia: «única via para ser obtida a paz entre nações que previamente se tentaram destruir mutuamente» (43%) e «solução da crise económica e social dos países da Europa» (39%), não a considerando como uma ameaça à sua identidade e cultura. Com efeito, para mais de metade do grupo (53%) a integração europeia não representa perigo iminente para a sua soberania. No entanto, a questão da soberania não é tão pacífica, pois, quando interrogados directamente sobre a «cedência de parte essencial da sua soberania em benefício de uma organização supranacional», 41%



discordam e 32% demitem-se de uma tomada de posição. Esta atitude manifesta, acima de tudo, uma aceitação utilitária do processo de integração, como etapa necessária ao desenvolvimento e progresso do seu país. É importante sublinhar o peso significativo dos países da Europa pós-socialista, até há pouco tempo sob um regime ideologicamente distante do Ocidente e onde, presume-se, o socialismo existente criou um sistema de interesses em tensão com os novos objectivos de um futuro democrático.

Neste agregado, prevalece, contudo, a ideia da nação una e indivisível, «entidade natural, unificada por uma origem, língua, história e cultura comuns» (69%) e orientada pelo «desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado» (52%). Por outro lado, neste agregado encontramos jovens que concordam que actos de «reivindicação de Estados independentes por parte de grupos nacionalistas têm sido uma das principais causas de guerra, em séculos recentes» (45%) e, como tal, os grupos nacionalistas não têm o direito de «declarar guerra para a criação de um novo Estado» (44%). Apenas 13% vêem o Estado-nação como um estádio na evolução humana, que nasce, cresce e morre; para 31%, a nação é uma criação imutável.

#### b) Os localistas

Por contraponto, o agregado dos *localistas* (agregação dos grupos 3, 4 e 5), representando 44% da amostra, define-se pela forte ligação com a herança cultural regional/nacional e pela atitude protectora aos traços característicos da sua própria cultura.

Este agregado conjuga dois traços distintivos: de um lado, as suas afinidades sociais e culturais com a cultura islâmica marcam, em parte, a distância dos atributos europeus e o seu forte espírito nacionalista; do outro, são oriundos de países com sérios problemas de identidade ou unidade nacional, com problemas interétnicos, pluralismos linguísticos, conflitos culturais, onde a unidade nacional se encontra em permanente crise.

Embora tendam, no conjunto, a adoptar uma posição crítica e reservada relativamente ao processo de internacionalização e europeização, dividem-se em relação a alguns indicadores. O grupo 3, com um peso de 16% no total da amostra, associa a Europa, de forma positiva, à «democracia e ao progresso» (44%) e, de forma negativa, ao «domínio e exploração económica e ecológica» (33%). A Europa é também vista como uma «mera expressão geográfica».

Da sua concepção de Estado/nação ressalta a visão orgânica da nação como «entidade natural, unificada por uma origem, língua, história e cultura comuns» (47%) e movida pelo «desejo de criação de um futuro comum, apesar das diferenças culturais do passado» (43%).

Típica é também a representação da democracia como o «governo do povo», o governar «em obediência da lei e da protecção das minorias» e o

resultado de «um processo de erros e de experiências no passado». É, no entanto, considerado um «sistema de governo falível». Para 30% destes jovens, a democracia não é mais que «a aclamação de líderes partidários em eleições». O sistema democrático deveria, por outro lado, incluir o Estado-providência.

O conjunto de jovens que compõe o grupo 4 particulariza-se por uma situação *periférica* quer em termos geográficos (provenientes da Turquia, da Bulgária e da Palestina), quer sociais, económicos e políticos relativamente aos referenciais ocidentais, o que reafirma o seu posicionamento mais crítico perante a Europa ocidental e as suas estruturas sociais e políticas. Por se manifestarem relativamente antieuropeus nas suas atitudes e expressarem preocupação acerca da preservação da sua identidade nacional, denominaram-se localistas periféricos.

A representação da Europa que ressalta deste grupo de jovens é a de um «grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do mundo»; a de um invólucro vazio, uma realidade sem alma, nem memória, «uma mera expressão geográfica». Não deixando de reconhecer a sua origem histórica, a «melhor herança da Grécia antiga» (37%) a percepção da democracia moderna é a de um grupo de elite, de alguns líderes partidários (40%). A democracia não é vista como governo do povo, da justiça e protecção das minorias. Deveria, para eles, incluir o Estado-providência.

Para os jovens deste agregado, as nações são «uma criação imutável, uma entidade natural unificada pela língua e cultura» (40%) e «movida por um desejo de futuro comum» (49%). Aparentemente contraditória é a concordância do grupo com o «direito dos nacionalistas de declararem guerra para a criação de um novo Estado» (36%), ainda que o considerem uma das principais causas de guerra (41%). O que se explica pela sua própria história, isto é, por serem sociedades multinacionais e multiculturais.

O grupo 5, que representa 13%, é composto por jovens oriundos do Sul da Europa (Grécia, Itália, Espanha e Turquia) e da região da Palestina. A Europa é identificada positivamente como o «berço da democracia e do progresso» e negativamente como um «grupo de países ricos, de raça branca». Contrariamente ao grupo 4, a Europa detém uma identidade própria, não sendo uma mera expressão geográfica. A atitude perante a integração europeia não é pacífica, constituindo motivo de discussão a possível perda de soberania.

Este grupo tem uma visão mais positiva da democracia: «o governo do povo, para o povo e pelo povo» (54%). As nações são entidades unificadas impulsionadas pelo desejo de futuro comum, sendo 27% os que discordam totalmente que elas nascem/morrem. Os «movimentos de reivindicação nacionalista são as principais causas de guerra» (26%), pelo que discordam



do direito de a declarar. Não estão de acordo com a cedência de parte essencial da soberania a uma entidade supranacional.

c) Os abstencionistas

Os grupos 1 (25%) e 6 (3%) caracterizam-se por uma atitude de sistemático alheamento social, consubstanciada na incapacidade de formular uma tomada de posição sobre problemas relativos à sociedade em geral, refugiando-se nas categorias de resposta sem opinião/sem resposta. O desinteresse pela política poderá estar na origem da abstenção de uma tomada de posição relativamente a questões de interesse colectivo, revelador de uma fraca consciência social e histórica. Em comum têm fracas aspirações escolares, consonantes com as suas fracas heranças culturais em termos académicos.

O grupo 1 (25%) apresenta um perfil sociográfico bem demarcado: raparigas com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, residentes em localidades rurais e com baixas aspirações escolares. Apesar de uma certa prevalência de jovens ingleses e eslovenos nestes dois grupos, o agregado é muito heterogéneo em termos dos países que o compõem.

## 10 Atitudes perante a vida

### 10.1 *Interesses de vida*

O dendrograma relativo à área *interesses de vida* apresenta dez principais classes de partição, das quais quatro ganham relevância sociológica:

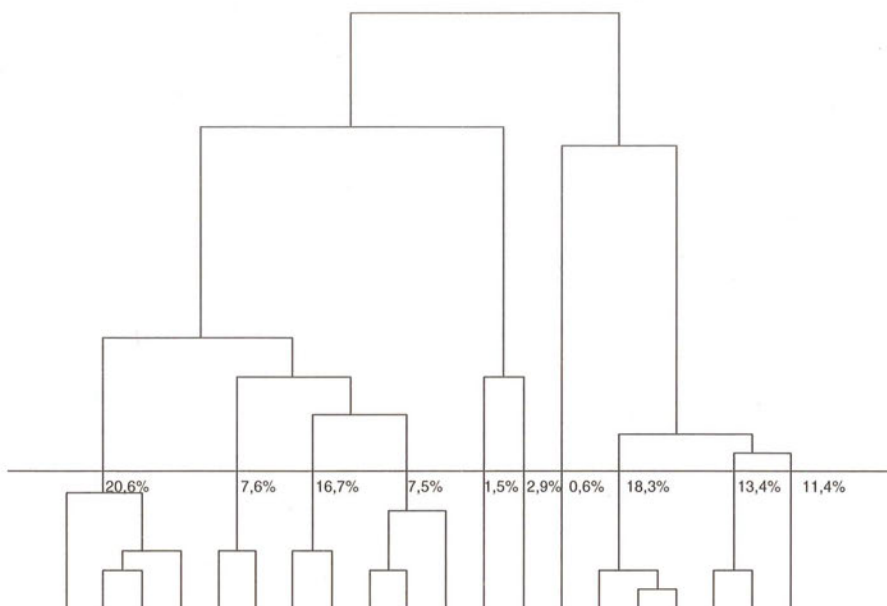
a) Jovens comprometidos com a família

O primeiro agregado (resulta da junção dos grupos 1, 2 e 3), representando 44% do total da amostra, tende a valorizar a esfera privada. De facto, os jovens em questão demonstram bastante interesse pela «família», «amigos», «passatempos e interesses pessoais» e pelo «dinheiro e riqueza que possam adquirir». O grupo 2 afasta-se deste posicionamento, relativizando os círculos de amizade e os seus interesses pessoais. O «dinheiro e riqueza que possam adquirir» têm pouca importância para alguns jovens do grupo 2 e alguma para os do grupo 3. Quanto ao seu posicionamento religioso, o agregado divide-se: os jovens dos grupos 1 e 3 têm algum interesse pela «fé religiosa», que não é partilhado pelos do grupo 2.

No que diz respeito às questões que evocam valores de solidariedade, de sociocentrismo e etnocentrismo, os jovens do grupo 1 sentem-se bastante solidários para «com os pobres do seu país» (78%), «do Terceiro Mundo»



DENDROGRAMA N.º 18  
Classificação mista



(73%) e valorizam o «bem-estar e a segurança social» (65%), revelando bastante interesse pelo «seu país» (66%), assim como pelo seu «grupo étnico-nacionalidade» (51%); em contrapartida, os jovens dos grupos 2 e 3 não se mostram tão envolvidos em questões sociais, apenas manifestando alguma solidariedade para «com os pobres do seu país» (27% e 68%, respectivamente) e «do Terceiro Mundo». Mostram-se, por outro lado, pouco sensibilizados para com os interesses nacionais: o «seu país» e «o seu grupo étnico-nacionalidade». O interesse pela «protecção ambiental» é comum aos grupos 1 e 3 (46% e 45%, respectivamente). É de salientar que os jovens pertencentes a estes dois grupos se interessam pelas questões políticas, nomeadamente pela «democracia» e «cooperação europeia». Em contrapartida, o grupo 2 coloca fora da sua esfera de interesse estas questões.

Em termos sociográficos o agregado apresenta as seguintes características:

- o grupo 1 é constituído por raparigas residentes em pequenas cidades, maioritariamente católicas, provenientes de famílias com razoáveis recursos escolares (ensino secundário). Demonstram algum investimento em capital cultural através do número de livros que possuem, entre 51 a 500, ao mesmo tempo que se dedicam com interesse às

questões históricas (44% obtêm um bom desempenho nesta disciplina). As questões políticas colocam-se num plano inferior (39%). Quanto às expectativas escolares, pretendem obter o diploma universitário (49%) e/ou terminar o ensino secundário (31%). São oriundos da Europa do Leste (Rússia, Lituânia, República Checa, Bulgária, Polónia e Ucrânia) e do Sul (Portugal e Espanha);

- o grupo 2 é formado por jovens do sexo masculino (15 anos) residentes em grandes ou pequenas cidades. Com uma considerável presença de agnósticos (27%), demonstram um fraco interesse pelas questões religiosas, atitude que se repete em relação à política. Apesar de possuírem um forte suporte cultural — os pais possuem maioritariamente formação académica superior —, o seu desempenho escolar, no que concerne à disciplina de História, queda-se por uma classificação mediana. Quanto à sua formação, a escolha é a via universitária (para 52%). Provêm do Centro da Europa (França e Alemanha), do Norte (Dinamarca, Noruega, Suécia e Reino Unido), do Leste (República Checa) e do Sul (Espanha);
- o grupo 3 é constituído por jovens rapazes (15 anos) residentes em grandes cidades, provenientes de famílias com razoáveis recursos escolares pais com ensino secundário (34%) e superior (28%). Demonstram algum investimento em capital cultural através do número de livros que possuem, entre 51 a 200, ao mesmo tempo que se dedicam com interesse às questões de História (43% obtêm um bom desempenho nesta disciplina). As questões políticas colocam-se num plano inferior (38%). Quanto às expectativas escolares, pretendem concluir o ensino secundário (31%). Dividem-se no que diz respeito à sua escolha religiosa, com predomínio de agnósticos e protestantes. São oriundos da Europa do Leste (Rússia, República Checa, Ucrânia, Hungria e Estónia), do Norte (Noruega, Dinamarca, Finlândia e Reino Unido) e do Sul (Itália).

#### b) Jovens desinteressados

O agregado 2 (resultante da junção dos grupos 4, 5 e 6), representando 12% do total da amostra, caracteriza-se tendencialmente pelo seu desinteresse relativamente a questões de ordem pessoal bem como às nacionais, políticas e sociais: o grupo 5 manifesta pouco interesse pela «família», os «amigos», os «passatempos e interesses pessoais» e o «dinheiro e a riqueza»; os grupos 4 e 6 apresentam algum envolvimento com as questões familiares (18% e 13%, respectivamente) e amicais (14% e 10%). Os «passatempos e interesses pessoais» e «dinheiro e a riqueza que possam adquirir» são mais valorizados pelos jovens do grupo 6 (49% e 45%), o que não acontece no caso particular do grupo 4 (23% e 12%). Típica também é a pouca importância atribuída à «fé religiosa» (25%, 29% e 38%, respectivamente para os grupos 4, 5 e 6).

Estes jovens não demonstram interesse pelas questões de foro colectivo (nacionais, políticas e sociais): revelam-se pouco interessados com a «solidariedade aos pobres do seu país», «solidariedade aos pobres do Terceiro Mundo» e pelo «bem-estar e segurança social». Os grupos 4 e 5 ponderam as preocupações relativas à «protecção ambiental», o que não acontece com o grupo 6. O seu alheamento pelas questões nacionais é visível nos itens correspondentes ao «país» e «grupo étnico-nacionalidade», posicionando-se na modalidade de resposta «pouco/muito pouco interesse», à excepção do grupo 4, que lhe atribui alguma importância (35% para o país e 32% para o grupo étnico).

O agregado subdivide-se em relação aos indicadores referentes à política: na generalidade atribuem pouca importância à «democracia», à «liberdade de opinião para todos» e à «cooperação europeia»; os grupos 4 e 5 dão alguma importância à «paz a qualquer custo», enquanto o grupo 6 lhe dá muito pouca importância.

Quando se analisa a sociografia destes grupos ressaltam os seguintes aspectos:

- o grupo 4 é composto por jovens rapazes (16 anos), sendo a escolaridade predominante dos pais o ensino secundário. Em História obtêm resultados medianos. O mesmo não se pode afirmar acerca do seu interesse pela política, que é reduzido. Quanto às perspectivas escolares, 32% pretendem terminar o ensino secundário e 22% optam pela formação profissional. Os países mais representados são os da Europa de Leste (Estónia, Bulgária, República Checa e Ucrânia), do Norte (Dinamarca e Reino Unido) e Israel;
- o grupo 5 é formado por rapazes entre os 16 e os 17 anos, islâmicos, com desempenhos escolares muito fracos e que pretendem abandonar os seus estudos. O significado da religião alterna entre o «muito» (23%) e o «muito pouco» (29%). Os países mais representados são a Palestina, Israel Árabe, Bulgária e França;
- o grupo 6 é representado por rapazes (16 anos) com um percurso escolar medíocre no que se refere à disciplina de História; interesse muito fraco pelas questões políticas; e elevadas heranças culturais — mais de 30% dos pais com ensino superior. Os países mais representados são da Europa de Leste (Estónia e Eslovénia), França, Reino Unido, Israel e Palestina.

#### c) Jovens activistas

O agregado 3 (reúne os grupos 8, 9 e 10), representando 43%, destaca-se pelo activismo dos jovens que o integram, os quais valorizam interesses pessoais e colectivos: os grupos 8 e 9 colocam em primeiro plano a «família» (87% e 86%), seguida dos «amigos» (80% e 35%) e os «passatempos e interesses



personais» (47% e 47%); o grupo 10 valoriza sobretudo os amigos (89%) e passatempos (69%), sendo à família atribuída apenas alguma importância. São mais convergentes no interesse pelo «dinheiro e riqueza» que possam vir a adquirir.

Relativamente aos interesses colectivos, revelam um forte envolvimento pelas matérias nacionais, políticas e sociais. Assim, demonstram «solidariedade com os pobres do seu país» e «solidariedade com os pobres do Terceiro Mundo». Preocupam-se ainda com o «bem-estar e segurança social» e com a «protecção ambiental». A mesma atitude é mantida relativamente ao seu «país», «ao grupo étnico-nacionalidade» e aos valores associados à «liberdade e participação política», sendo muito forte o interesse pela «democracia», a «liberdade de opinião para todos» e a «paz»

Quanto às características sociográficas:

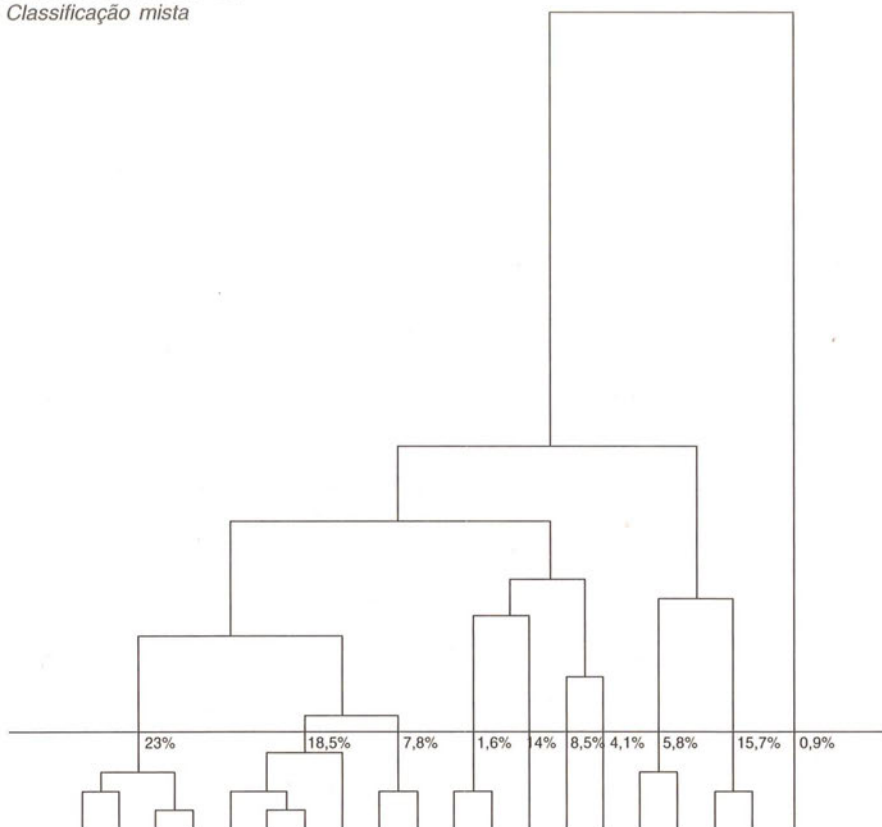
- o grupo 8 é típico de raparigas (14 anos) provenientes de *habitat* rural, cujos pais têm um quadro escolar caracterizado pela posse de uma formação profissional (25%) e escolaridade obrigatória (28%). Estas adolescentes têm desempenhos escolares medianos no que diz respeito à disciplina de História. As suas aspirações escolares apontam para a obtenção de um curso universitário. É um grupo bastante diversificado quanto aos países de origem: Alemanha, Portugal, Espanha, Itália, Noruega, Suécia, Islândia, Croácia e Dinamarca;
- o grupo 9 é representativo de rapazes (16 anos) residentes em zonas rurais, com fracos recursos culturais, sendo a escolaridade predominante dos pais o ensino secundário e a escolaridade obrigatória, o que aparentemente não se reflecte no seu desempenho escolar em relação à História, onde obtêm muito bons resultados. O mesmo se pode afirmar acerca do seu interesse pela política, que é considerável. Quanto às perspectivas escolares, mais de metade (54%) pretende ingressar na universidade. Os países mais representados são os da Europa de Leste (Polónia, Croácia e Lituânia), Israel, Palestina e Grécia;
- o grupo 10 é formado por jovens de 17 anos e que pretendem terminar o ensino secundário. A religião tem um grande significado para o grupo, embora 30% não queiram responder quanto ao seu posicionamento religioso. Os países mais representados são a Turquia e a Grécia.

#### d) Grupo residual

O grupo 7, com um peso residual na amostra (1%), detém um posicionamento de alheamento social pela recusa sistemática de uma tomada de posição nas questões relativas aos seus interesses de vida. Este posicionamento conjuga-se com um universo sociográfico específico: jovens (16 anos) de cultura islâmica e que revelam fraco interesse pela política. Os

DENDROGRAMA N.º 19

Classificação mista



países mais representados são: Eslovénia, Palestina, Israel, Reino Unido e Escócia.

### 10.2 Futuro individual

O dendrograma relativo à área *futuro individual daqui a 40 anos* subdivide-se em oito principais classes de partição, das quais ganham relevância sociológica quatro agregados:

#### a) Jovens otimistas em relação ao futuro

O primeiro agregado (resulta da junção dos grupos 1, 2 e 3), representando 49% do total da amostra, caracteriza-se pelo optimismo dos jovens quanto ao *futuro individual daqui a 40 anos*: pensam ser provável que venham a ter

«um trabalho com o qual se realizem» e «rendimentos elevados», o que no caso do grupo 1 se traduz numa atitude mais céptica («talvez» para 86%). No que se refere à família e às sociabilidades, são optimistas, achando provável vir a ter «uma vida familiar feliz e harmoniosa» e «bons amigos».

O agregado divide-se no que diz respeito às expectativas na participação sociopolítica: os jovens dos grupos 2 e 3 acham provável a sua «liberdade política individual», o grupo 1 mostra-se indeciso. Quanto à «participação na vida política», os grupos são díspares entre si: os jovens do grupo 1 acham improvável, os do grupo 2 não assumem uma posição definida («talvez» para 61%) e os do grupo 3 acreditam que esta seja provável (98%). A disponibilidade de «tempo livre suficiente para participar em actividades interessantes de lazer» é considerada pelo grupo 2, sendo que para o grupo 3 é improvável e para o grupo 1 talvez o seja.

Em termos sociográficos o agregado apresenta as seguintes características:

- o grupo 1 provém sobretudo de famílias com baixos recursos escolares — pais com formação profissional (26%) e escolaridade obrigatória (25%) —, que possuem entre 51 a 500 livros e ao mesmo tempo se dedicam com interesse às questões históricas e às políticas. Quanto às expectativas escolares, mais de metade pretendem obter o diploma universitário. Sobrerrepresentadas encontram-se jovens raparigas com 15 anos e residentes em localidades rurais, sendo maioritariamente católicas. A filiação nacional destas jovens apresenta uma grande dispersão, embora neste grupo também se encontrem jovens portugueses;
- o grupo 2 é composto por jovens do sexo masculino com 14 anos, maioritariamente católicos, que demonstram um franco interesse pelas questões religiosas, atitude que se repete em relação à política. Possuindo um forte suporte cultural — 28% dos pais possuem formação académica superior —, o seu desempenho escolar, no que concerne à disciplina de História, é bom. Quanto à sua carreira escolar, a maioria pretende atingir a universidade. Provém, em grande parte, do Sul (Grécia e Portugal), Centro (Alemanha e Bélgica Flamengo), Leste (Polónia e Lituânia) e Norte (Noruega e Suécia) da Europa;
- o grupo 3 é típico de jovens de 16 anos residentes na metrópole, com medianas heranças culturais. Manifestam um grande interesse por questões políticas e um aproveitamento «muito bom» na disciplina de História, ainda que o número de livros em casa seja bastante reduzido. Os países mais representados são os do Sul (Turquia e Grécia), do Leste europeu (Bulgária, Polónia e Estónia) e a Palestina (7%).

#### b) Jovens cépticos em relação ao futuro

Os jovens do agregado 2 (resultante da junção dos grupos 4, 6 e 7), representando 14% do total da amostra, têm uma atitude céptica em relação ao seu



*futuro pessoal daqui a 40 anos*: os jovens do grupo 4 crêem ser muito improvável virem a possuir quer um «trabalho com o qual se realizem», quer «uma vida familiar feliz e harmoniosa», quer ainda «bons amigos». Os jovens dos grupos 6 e 7 não estão seguros quanto ao seu futuro profissional, familiar e relacional, posicionando-se nas modalidades de resposta «talvez/improvável». Mostram-se igualmente cépticos no que concerne à possibilidade de obterem «rendimentos elevados».

O agregado divide-se no que diz respeito às expectativas na participação sociopolítica: os jovens dos grupos 4 e 7 acham muito improvável a sua «liberdade política individual». Relativamente à «participação na vida política», esta afigura-se como muito improvável para os jovens dos grupos 4 e 6, sendo «provável» para os do grupo 7. Quanto à disponibilidade de «tempo livre suficiente para participar em actividades interessantes de lazer», é improvável para grande parte dos jovens deste agregado.

Quando se analisa a sociografia destes grupos ressaltam os seguintes aspectos:

- o grupo 4 é, na sua maioria, do Leste europeu (Bulgária, Eslovénia e Rússia), de influência islâmica, com jovens entre os 16 e 17 anos e de fracos recursos culturais. De facto, a escolaridade predominante dos seus pais é a obrigatória, o que, aparentemente, se reflecte no seu desempenho escolar em relação à História, onde obtêm maus resultados. Dizem-se ainda pouco interessados pela política (42% referem ter um interesse muito fraco). Quanto às perspectivas escolares, uma boa parte deles pretende abandonar a escola;
- o grupo 6 é formado por jovens provenientes da Europa de Leste (Estónia, República Checa, Rússia, Hungria e Croácia), Espanha e Islândia. São raparigas de 15 anos, com um fraco interesse pela religião e pela política, residentes em pequenas cidades, com desempenhos escolares médios e que pretendem prosseguir os seus estudos tendo em vista terminar o ensino secundário;
- o grupo 7 comporta jovens da Europa de Leste (Estónia e Bulgária), Palestina e Israel Árabe. É composto por jovens entre os 16 e 17 anos, com significativa percentagem de islâmicos (17%), fracas heranças culturais e fortes interesses por questões políticas e religiosas.

c) Na expectativa de sociabilidades familiares e amicais

Os jovens do terceiro agregado (reunião dos grupos 8 e 9), estão de acordo quanto à probabilidade de uma «vida familiar feliz e harmoniosa», de ter «bons amigos» e «rendimentos elevados». O grupo 8 não responde quanto à possibilidade futura de se realizar na sua profissão, enquanto para o grupo 9 esse é um dado adquirido. Mostram-se igualmente optimistas relativamente à liberdade política, ainda que para os jovens do grupo 9 a hipótese de virem a

«participar na vida política» seja reduzida. Contrapõem-se igualmente quanto às possibilidades de «tempo livre suficiente para participar em actividades interessantes de lazer». Assim, enquanto os do grupo 9 acreditam que poderão dispor de tempo livre, os do grupo 8 consideram improvável essa hipótese.

A sua sociografia é indicadora do seguinte perfil:

- o grupo 8 é representativo de jovens entre os 16 e 17 anos residentes na metrópole. Sobrerrepresentados, encontram-se os jovens da Turquia (47%), Bulgária (11%) e Estónia (9%). Com uma fraca componente cultural familiar, em termos de qualificações académicas — tanto o pai como a mãe possuem escolaridade obrigatória e formação profissional —, demonstram um vivo interesse pela História e pela política, pretendendo, na sua maioria, terminar o ensino secundário;
- o grupo 9 é típico de jovens de 16 anos, com elevadas heranças culturais (30% dos pais possuem o ensino superior), uma boa parte deles tem mais de 500 livros em casa, e um aproveitamento muito bom na disciplina de História, desejando prosseguir os estudos até à Universidade. Os países mais representados são os do Norte da Europa (Noruega e Finlândia), do Sul (Grécia), Alemanha, Palestina e Israel.

#### d) Grupo residual

Os jovens do grupo 10 detêm um posicionamento de alheamento social pela recusa sistemática de uma tomada de posição, remetendo-se para a modalidade sem resposta, o que se conjuga com um universo sociográfico específico: jovens de 16 anos, com fracas aspirações escolares, de religião judaica (10%) e islâmica (10%), para os quais o interesse pela política é muito fraco. Os países mais representados são a Eslovénia, a Palestina, Israel e o Reino Unido.

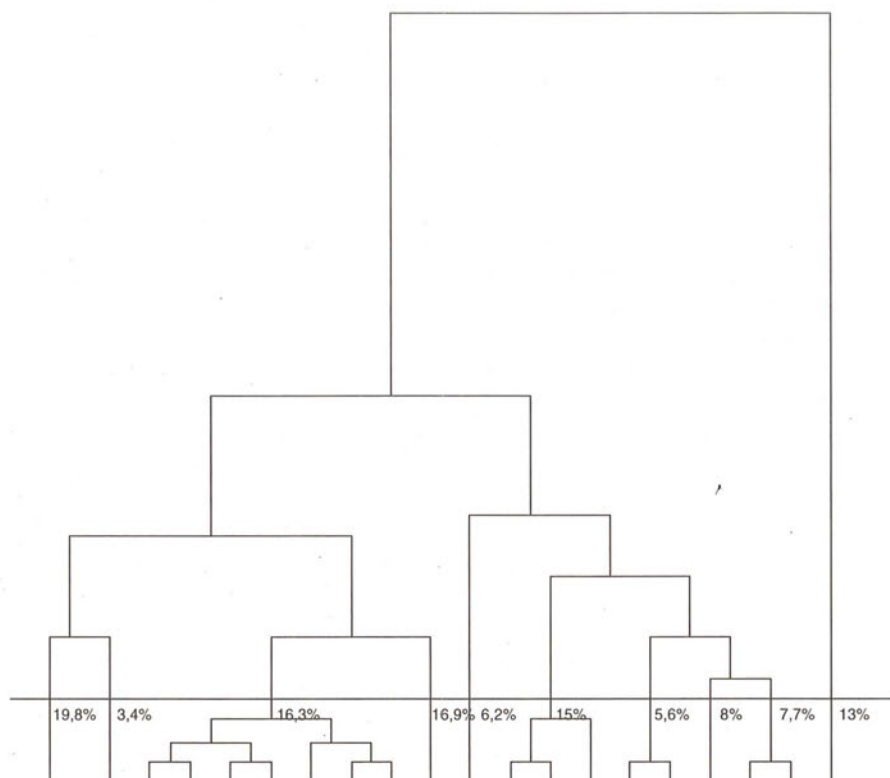
### 10.3 *Viajando ao passado: casamento por imposição familiar?*

O dendrograma relativo à área *casamento por imposição* subdivide-se em dez principais classes de partição, das quais ganham relevância quatro agregados:

#### a) Jovens defensores de direitos humanos e «individualistas»

O primeiro agregado (resulta da junção dos grupos 1, 2, 3 e 4), representando 56% do total da amostra, reúne jovens que valorizam a opção individual na sua escolha; tendem a recusar um casamento imposto «porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar a casar sem verdadeiro amor», sendo «um direito natural casar por amor». Tendencialmente refutam como escape à imposição matrimonial o «refúgio num convento ou mosteiro, porque a vida religiosa é mais digna que a vida mundana», com excepção dos jovens do grupo 2, que alinhariam nessa hipotética possibilidade.

DENDROGRAMA N.º 20  
Classificação mista



A sociografia do agregado é típica de raparigas com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos, provenientes de localidades rurais e/ou pequenas cidades, com níveis de habilitação parental que vão da escolaridade obrigatória ao ensino superior, e com elevadas aspirações escolares (universidade, para a maior parte). É um agregado bastante diversificado no que respeita à nacionalidade e ao posicionamento religioso.

b) Jovens pragmáticos e/ou tradicionalistas

Por contraponto, o segundo agregado (resultante da junção dos grupos 5, 7, 8 e 9) representando 42% do total da amostra, define-se pela sua atitude de resignação e de obediência ao casamento por imposição motivada principalmente por razões pragmáticas e/ou tradicionais: estes jovens, pragmáticos na sua opção, tenderiam a obedecer «porque o interesse



económico é mais importante para a família do que o amor»; os tradicionalistas porque a «rebelião contra o desejo dos pais é uma rebelião contra a lei de Deus» e «porque quase todos os jovens se casavam de acordo com as decisões do pai».

No caso particular dos jovens do grupo 5, o consentimento familiar não representa um factor decisivo para o casamento, assim como são os únicos a colocarem de parte a hipótese de refúgio num convento.

Este agregado é típico de jovens entre os 15 e os 17 anos, com forte presença da cultura islâmica, com razoáveis aspirações escolares (terminar secundário e formação profissional) e cujos níveis de habilitação dos pais, na sua diversidade, vão desde a escolaridade obrigatória (grupos 5 e 6) até ao ensino superior (grupos 7 e 9). É de salientar, nos grupos 5 e 8, a forte presença de países como a Turquia, Estónia e Bulgária e, nos grupos 7 e 9, de países do Norte da Europa, como a Dinamarca, Noruega, Bélgica Flamenga.

#### c) Indecisos

O grupo 6, com um peso de 16% na amostra, particulariza-se pela sua sistemática indecisão perante a questão do casamento por imposição. Com efeito, apenas se manifestam contra o «refúgio num convento ou mosteiro, porque a vida religiosa é mais digna do que a vida mundana». Esta atitude poderá estar ligada à sua idade (15 anos), ao fraco perfil escolar de seus pais e às baixas classificações que têm em História. Os países mais representados são os do Centro (França, Alemanha e Bélgica Flamenga), do Norte (Dinamarca, Suécia e Reino Unido), do Leste europeu (Ucrânia e Hungria) e ainda Israel.

#### d) Grupo residual

O grupo 10, com um peso residual na amostra (1%), tem um posicionamento de alheamento social pela recusa sistemática de uma tomada de posição, remetendo-se para a modalidade sem resposta. Este posicionamento conjuga-se com um universo sociográfico específico: jovens de 16 anos, com fracas aspirações escolares, de cultura islâmica, para os quais a religião assume um grande significado. Os países mais representados são a Eslovénia, o Reino Unido, Israel, a Palestina e a Rússia.



Anexo II

**BREVE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE COMPOSIÇÕES  
PEDIDAS A ESTUDANTES PORTUGUESES DE HISTÓRIA**

*Alexandra Lemos Figueiredo*

*e Catarina Lorga da Silva*

com o acompanhamento de José Machado Pais





## Composições realizadas na Escola Secundária Rainha Dona Leonor (ESRDL)\* e na Escola Básica 2+3 de Miraflores (EM)\*

**Quadro 1 Anexo II**

Temas	EM	ESRDL
Futuro nos próximos 40 anos .....	1 a 6	1 a 11
Imigração .....	7 a 9	12 a 23
Casamento por imposição .....	10 a 17	24 a 41
Mudanças no Leste .....	18 a 22	42 a 45
União Europeia .....	+	46 a 51
Colonialismo .....	23 a 26	52 a 55
Revolução Industrial .....	27 a 29	56 a 58
Adolf Hitler .....	30 a 31	59 a 65
Democracia .....	31 a 39	+

\* Estes temas não foram escolhidos pelos alunos

### Escola Básica 2+3 de Miraflores

#### Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro

Entrevista n.º 1

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Rendimentos elevados	«Futuro individual para mim seria um bom nível de rendimento no trabalho e em casa.»
	Esfera pública	Desvalorização/ /desinteresse da vida política	«Não gostaria de ter uma vida política porque se promete muito e dá-se pouco. Contudo eu sou honesto.»
Futuro colectivo	País	Desenvolvimento social, económico (prosperidade/riqueza) e cultural	«Será um país civilizado e rico. Com um grande nível cultural sem conflitos e outras coisas mais como será nos outros países.»
	Europa	Integração europeia/ /união económica	«Para a Europa termos a moeda única.»
		Explorada	«Domínio dos EUA.»

17 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 6.º ano; hab. da mãe: 4.ª classe; pro. pai: motorista; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 2*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Vida familiar unida/ /feliz	«Que as pessoas estivessem todas unidas dentro de casa.»
Futuro colectivo	País	Poliuição	«Não ter poluição nas ruas como vejo agora nos bairros degradados. Por todo o lado se encontra canos de esgoto <i>arreventados</i> .»
		Conflitos/interesses políticos	«Que não <i>ouvesse</i> guerras na política por causa do dinheiro.»
	Mundo	Paz	«Nos próximos 40 anos o mundo poderia ser melhor, por exemplo que estejam todos em paz, não em conflitos por causa de uma cidade.»
		Melhoria das condições de vida/ /bem-estar	«Que <i>ouvesse</i> escolas, trabalhos, para os pobres e outros (...) Que fizessem lugares para as pessoas que não têm lugares nem casa onde viver.(...) que todas as pessoas que não trabalhassem deviam ter um rendimento nem se for baixo (...) Espero que para os próximos anos as ruas de todas as cidades estivessem limpas e não terem conflitos por causa das explorações (...) que construissem hospitais, farmácias, centros de saúde nos países que nada têm que tivessem mais alimentos nesses países (...) que as crianças tivessem uma educação dos pais melhor do que têm agora. E que o mundo esteja bem organizado e bem limpo.»
		Melhoria das condições de apoio social	«Não que andassem por aí nas porcarias (droga) e nos maus caminhos com os colegas, por exemplo que <i>ouvessem</i> lugares onde podiam passar os seus tempos livres, ser amigos uns dos outros.»

17 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média; hab. pai: 2.º ano; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: reformado; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 3*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Realização no trabalho (maior facilidade de inserção no mercado de trabalho)	«Daqui a 40 anos acho que qualquer pessoa pode trabalhar <i>arranjar</i> um emprego com mais facilidade.»
		Vida familiar feliz	«Vida familiar pode ser boa senão houver aqueles conflitos que agora há (...)»
	Esfera pública	Direito de liberdade	«Toda a gente tem a sua liberdade e têm esse direito.»
Futuro colectivo	País	Desejo/manutenção da paz	«Acho que devia haver mais paz, falo dos distúrbios e maldades que é feito em todo o continente mas se fizerem algo sobre isso, pode ter um fim essas maldades que as pessoas fazem.»
		Poliuição	«A poluição (...) se fizerem algo sobre isso daqui a um tempo pode haver menos, se formos a ver ninguém se <i>intressa</i> por isso, mas se uns começarem a interessar mais pessoas vão.»

19 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: não sabe; hab. da mãe: não sabe; prof. pai: empregado de mesa; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 4*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Resignação/fatalismo	«Eu acho que o meu futuro vai ser como o dum homem normal se é que eu tenha futuro porque andasse a dizer que o mundo vai acabar (...) eu sei que vou ser rico por isso é melhor aproveitar o tempo enquanto posso.»
Futuro colectivo	Europa	Exploração/ destruição	«A Europa e os outros países do mundo andam a <i>destruir</i> o buraco de ozono e daqui <i>pro</i> futuro todo o cuidado é pouco porque qualquer dia ainda vamos ficar doentes por causa da estupidez que os homens fizeram por isso não me vou dar ao luxo de trabalhar para quem anda a <i>destruir</i> o mundo a pouco a pouco.»
		Poliuição	«A Europa vai ter muita poluição por causa dos produtos tóxicos que estão a enterrar no solo e isso provoca muitas doenças.»
		Conflitos	«A Europa daqui a 20 anos vai entrar em conflito com os outros países do mundo por causa dos produtos químicos. A Europa não terá paz por isso a solução é a emigração.»

15 anos; sexo: M; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média; hab. pai: não sabe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: pedreiro; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 5*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Inserção no trabalho Liberdade Inovação/participação política	«Nos meus próximos 40 anos, estarei talvez a trabalhar numa empresa, a ganhar os meus <i>testões</i> para orientar a minha família e ajudar os meus amigos mais apegados.»  «Serei livre farei tudo o que não fiz na minha juventude.»  «A minha vida será diferente de todas as pessoas, vou dar mais importância à política, terei a minha casa e os meus filhos serei algo no mundo.»
Futuro colectivo	País	Desenvolvimento social, económico e cultural	«Quanto a Portugal, vai ser um país mais desenvolvido, com muitos meios sociais.»
		Exploração	«Portugal continuará a ser explorador.»
		Poliuição	«Quanto à poluição acho que continuará no mesmo.»
	Europa	Desenvolvida	A Europa será mais desenvolvida, graças à população...?»
		Conflitos sociais	«Haverá várias greves.»
		Sobrepovoada	«A demografia vai aumentar ao nível do crescimento da população.»

16 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média; hab. pai: analfabeto; hab. da mãe: 3.ª classe; prof. pai: servente; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 6*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Inserção no trabalho	«Eu acho que as pessoas sempre "lutam" para que tenham uma vida melhor, melhor emprego.»
		Liberdade	«Eu acho que as pessoas sempre terão liberdade desde que não abusem.»
		Família	«Quanto a nível familiar eu acho que cada vez há mais pessoas a terem filhos, principalmente os jovens, mas também há meios de evitar que isso aconteça por exemplo com os contraceptivos.»
Futuro colectivo	Esfera pública	Menor participação na vida política	«Eu acho que isso é uma coisa que as pessoas vão poder participar menos.»
	País	Conflitos	«Paz no país vai haver mas não em todos os sítios.»
		Menos racismo e diferenças	«O racismo e também essa diferença de classes sociais eu acho que os jovens e todas as pessoas vão lutar para que haja menos racismo e menos diferenças.»
	Europa	Desenvolvimento científico/aumento da esperança de vida	«Eu acho que cada vez há mais possibilidades de curar as doenças, talvez venha a haver mais pessoas.»
		Poluição	«Acho que cada vez há mais poluição, porque cada vez há mais prédios e automóveis, fábricas.»
		Conflitos	«Talvez na Europa os próximos 40 anos haja menos paz, também acho que vai haver mais conflitos sociais <i>étnicos</i> e também mais exploração.»

15 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: não sabe; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: servente; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração**  
*Entrevista n.º 7*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Igualdade de direitos	«Acho que todos nós temos hábitos diferentes, <i>à que</i> ache que nós somos uns animais, mas não somos, nós somos melhores do que alguns que vivem na Europa. O nosso povo é muito limpo, podem não ter muito dinheiro mas o pouco que têm dá para viverem bem.»

15 anos; sexo: M; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: pedreiro; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração***Entrevista n.º 8*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Intercâmbio cultural	«Eu acho que por vezes é bom haver imigrantes porque assim podemos conhecer novas pessoas e até por vezes podem nos fornecer algumas ideias de como <i>tornar-mos</i> o nosso país cada vez melhor.»
Aspectos negativos	Mais direitos que os nacionais	«Não acho justo que alguns imigrantes venham para o nosso país e fiquem com mais direitos e condições do que os outros que já habitavam no seu próprio país. Até porque agora tenho notado que os portugueses tratam melhor os de fora do que os próprios portugueses. Eu para mim penso que é só para fazer boa figura, porque se fossem a ver as desgraças de Portugal tenho a certeza que ajudariam menos os imigrantes e mais os portugueses.»

17 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 2.ª classe; prof. pai: servente; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração***Entrevista n.º 9*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Melhoria das condições de vida	«Eu acho que se as pessoas <i>quiserem</i> imigrar para outros países faziam bem, porque para arranjar uma vida melhor é melhor imigrar. Ser imigrante já é muito diferente, para? já se está num país que não é origem. Para imigrar às vezes perde a tradição original e tem que se aprender outro modo de viver (...) e quando vão para outros países normalmente vão trabalhar nas fábricas ou na construção civil e têm que levantar cedo mas a trabalhar é muito mais difícil. Nas fábricas respiram mal, não ganham muito e às vezes são despedidas. Na construção civil é carregar pedras, tijolos, o trabalho é muito perigoso, mas normalmente ganham bem. Por isso é que eu digo viva a imigração talvez se não houvesse imigração os países estavam? porque são os imigrantes que estão a construir prédios na expo98 e tudo mais.»

15 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 6.ª ano; prof. pai: carpinteiro; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 10*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Desumano, imoral, ilegítimo	«Eu acho que o casamento sem amor é imoral, ilegítimo. Há pessoas que casam só por dinheiro e não pensam que o amor num casamento é fundamental.»
	É direito casar por amor	«Se eu fosse uma mulher do sec.XV e o meu pai ordenava-me a casar com um filho de um agricultor comparativamente mais rico de uma aldeia vizinha, não casava, em primeiro porque um pai nunca pode obrigar uma filha a casar com um homem, só porque o homem é rico não quer dizer que eu <i>ia</i> casar com ele, não o amava e ainda por cima não o conhecia. Se eu vivesse nessa época eu acho que não aceitava por maneira nenhuma. Fugia, então o meu pai matava-me, dizia-lhe para ele meter no meu lugar, se ele não gostasse de uma mulher se ele <i>ia</i> casar com ela só porque aquela mulher tem dinheiro, porque uma pessoa quando não gosta de alguma coisa principalmente de uma pessoa não pode ser obrigada a gostar ou a casar. Naquela época também como eram pobres a única solução era casar a filha com um homem rico. Só estavam interessados nos dinheiros e não sentiam a dor do sofrimento que a filha <i>ia</i> sentir quando casar com aquele homem. Se eu fosse uma mulher daquela época fugia para um lugar muito longe sem <i>ninguém</i> do que casar com uma pessoa que eu não gosto mesmo de verdade. (...) Eu caso só por amor, e ninguém me obriga a casar (...) Uma pessoa quando quer casar tem que ser por amor e não por amizade. Casamento sem amor não tem valor. Quando eu tiver idade para casar caso com um homem que eu amo mesmo de verdade e que ele goste de mim mesmo de verdade, assim é que é um casamento.»

16 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: analfabeto; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: servente; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 11*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Obediência	Desejo dos pais é lei de Deus	«Teria de casar com ele porque se eu fugisse eles me prenderiam e até podiam me matar era o que eu menos queria. Se eu não casasse com ele meu pai me obrigaria a todo o custo por isso não tinha meios de não aceitar. Também me obrigaria por causa do agricultor ser rico. Mesmo não o amando teria de casar com ele porque podia não encontrar melhor futuro e ainda ao longo do tempo podíamos conhecer melhor um ao outro e quem sabe se um dia eu não venha a amá-lo. Mas tem certos pais que obrigam as filhas a desmanchar o casamento com outro homem só para a obrigar a casar com outro ainda mais rico que é para a filha ficar em boas mãos de ricos.»

16 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: analfabeto; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: servente; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 12*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	É direito casar por amor	«Se eu vivesse nessa época, e o meu pai <i>quizesse</i> que eu casasse com o filho de um agricultor mais rico da aldeia só porque tem dinheiro, e que esse casamento fosse contra a minha vontade, eu não casaria porque no dia em que eu viesse a casar tinha que ser por amor e não por interesse por causa de dinheiro e se nessa mesma aldeia existisse o homem da minha vida mas não poderia casar com ele por ser pobre eu tentava falar com os meus pais a dizer que não queria casar com o João porque não o amava e se eles não compreendessem a minha situação fugia com o outro homem e iria viver numa aldeia distante onde não tinha que ser forçada a nada.»

15 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.º ano; hab. da mãe: 5.º ano; prof. pai: reformado; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 13*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	É direito casar por amor	«Resistia, porque eu acho que casar sem amor não é casar. É unir-se a alguém para sempre sem qualquer fundamento, sem qualquer razão. Muitas vezes diz-se que o amor vem com o tempo, e <i>às vezes</i> é por esse motivo que muitas pessoas casam. Pois eu acho que é mentira, às vezes até pode ser verdade mas não seja por isso, casar é um passo muito <i>percipitado</i> . Infelizmente isso ainda acontece, principalmente com os ciganos e muçulmanos, mas um dia espero que isso acabe mas enquanto isso não acontecer eu espero que haja mais casamentos.»

14 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 3.ª classe; hab. da mãe: analfabeta parcial; prof. pai: servente; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 14*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Obediência	Interesse económico	«Se isso me acontecesse eu acho que obedecia, porque naquele século era obrigado a casar com a pessoa que os nossos pais escolhessem, os nossos pais escolhiam sempre uma pessoa mais rica.»
Resistência	Refúgio no Convento	«Eu acho que se isso fosse neste século eu fugiria de casa e <i>ia</i> para um convento, nem que eu não <i>gostasse</i> de conventos mas eu iria.»
	Desumano, imoral, ilegítimo	«Mas se fosse neste século eu resistia porque agora é direito casar por amor, é desumano casar com uma pessoa de quem nós não gostamos.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: mecânico; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 15*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	É direito casar por amor	«Eu resistia porque eu acho que estamos no nosso direito de escolher a pessoa ideal para nós, mas não refugiava no convento. No momento eu dizia que sim e esperava o momento oportuno e fugia para longe com a pessoa que eu gosto. Eu não importava com a vergonha que os meus pais iam passar porque eles não pensaram em mim e nem perguntaram a minha opinião, a única coisa que me preocuparia nesse momento é a minha felicidade. Por outro lado eu acho que eles querem o nosso bem mas exageram.»

15 anos; sexo: F; ascendência: guineense; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: não sabe; hab. da mãe: 2.ª classe; prof. pai: não sabe; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 16*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	É direito casar por amor	«Se eu fosse um homem e se o meu pai desse uma ordem para eu casar com uma princesa que eu nem sei quem ele é e nem sequer o rei eu não me casava mesmo se o meu pai tivesse razões para isso financeiramente como por amizade ao pai da princesa mesmo assim eu não me casava só me casava com aquela pessoa que a amasse e que eu a conhecesse bastante que seja ela pobre ou humilde mas que eu gostasse dela e se o meu pai não concordava eu fugia de casa (...) e iria para um sítio bem longe.»

17 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: 6.º ano; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: vendedor; prof. mãe: costureira; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 17*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Obediência	Desejo dos pais é lei de Deus	«Se eu vivesse no séc.XV obedecia porque não tinha escolha visto que na altura quem escolhia os noivos para os filhos eram os pais, também tem o factor religioso a religião assim mandava, mas também tinha o factor económico é sempre mais vantajoso para os pais e para a família fazer casar o seu filho com a filha do agricultor mais rico da aldeia vizinha por isso, nesta altura eu não recusava a decisão dos meus pais, mesmo que a mulher seja feia de partir espelho.»
Resistência	É direito casar por amor	«Agora na altura em que vivemos, isso já não acontece a juventude de hoje em dia já não admite casar por obrigação mas também não se refugiam no convento porque os pais? não têm autoridade sobre os jovens de agora, eles fazem o que quiserem e casam com quem lhes apetece não porque são desobedientes mas porque é imoral obrigar um filho a casar com quem não gosta só por dinheiro???»

18 anos; sexo: M; ascendência: moçambicana; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: jardineiro; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste**  
*Entrevista n.º 18*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Democratização	«Um dos aspectos positivos foi a democratização, ou seja, as pessoas terem igualdade de direitos não havendo assim discriminações.»
	Liberdade	«Outro dos aspectos positivos foi a liberdade. Qual é a pessoa no mundo que não gosta de ter liberdade, liberdade de direitos de sair e entrar num país livremente, exprimir-se sobre qualquer coisa, e isso foi uma das melhores mudanças nesses países.»
Aspectos negativos	Guerras civis	«Mas também há aspectos negativos tais como as guerras civis. Para mim essas guerras não são feitas em busca das igualdades mas sim em busca do poder. O que mais contribui para essas mudanças foi o declínio da URSS porque muitos desses países estavam sobre o seu domínio político.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: GNR; prof. mãe: empregada de comércio; muito interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste**  
*Entrevista n.º 19*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Liberdade	«Eu penso que as "mudanças no Leste" devia ser efectuadas o mais rapidamente possível porque no que diz respeito à liberdade têm pouca. A liberdade já não é o que era, felizmente. Agora também as pessoas não têm muita liberdade de expressar o que sentem, de direitos, etc.»
	Democratização	«Em relação à democratização, ou seja, a igualdade de direitos e outros, eu penso que neste momento já começou a melhorar, ou seja, já começou a ser semelhante mas não igual como deveria ser.»
Aspectos negativos	Guerras civis	«Os aspectos negativos são o grande forte desses países porque apesar das guerras civis serem um pouco menos violentas do que antes, continua a haver e enquanto houver, seja violento ou não, e sempre guerra e conflito e isso prejudica muitas pessoas. São presas, há mortes, milhões feridos, etc. Em relação ao resto não tenho nada a dizer.»

15 anos; sexo: M; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 5.º ano; hab. da mãe: não sabe; prof. pai: servente; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste**  
*Entrevista n.º 20*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Democratização	«Na minha opinião as mudanças do Leste tiveram um grande papel para a democracia de hoje. Com a implantação da democracia começou a haver mais liberdade.»
Aspectos negativos	Guerras civis	«Mas também houve aspectos negativos como guerras. E vários conflito que levou à morte de muitas pessoas.»
	Vitória dos EUA	«Com a vitória dos EUA levou que a Europa <i>fica-se-lhe</i> a dever dinheiro, e que a América ficasse muito poderosa.»

15 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: caboqueiro; prof. mãe: costureira; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste***Entrevista n.º 21*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Democratização	«Acho que tem vindo a melhorar cada vez mais, não só na democratização e na liberdade mas em todos os sentidos, mas para isso <i>trás</i> consequências os aspectos negativos (...), mas também teve compensações, a vitória dos EUA, a economia de mercado e etc.»
Aspectos negativos	Guerras civis	«O que tem vindo a piorar o mundo são estes aspectos (conflitos, guerras civis, etc.), mas talvez se não acontecesse isto o mundo não teria avançado, trouxe muitas tragédias como o declínio da URSS; traição contra as ideias socialistas.»

13 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: 4.º ano; hab. da mãe: 4.º ano; prof. pai: industrial; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste***Entrevista n.º 22*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Conhecimento	«Na minha opinião a consciência histórica dos jovens adolescentes podem ter aspectos positivos e negativos como vemos. De um lado a história ajuda-nos muito no dia a dia porque ajudam a ficar mais cultos. Com ela podemos saber as coisas que aconteceram e conhecermos os nossos direitos.»
Aspectos negativos	Guerras civis	«Também hoje em dia <i>nós podemos confrontar-nos</i> com guerras, conflitos que nos deixam <i>arados</i> , só vemos miséria, fome por todo o lado principalmente nos países onde existem guerras. As guerras que hoje existem deveriam extinguir-se para nos deixar "respirar" melhor. Todos os acontecimentos que acontecem dão que pensar mas não têm tanta importância que as guerras e conflitos.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.º ano; hab. da mãe: 4.º ano; prof. pai: funcionário público; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo***Entrevista n.º 23*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos positivos	Organização	«Porque conseguem organizar as colónias.»
	Aspectos negativos	Intercâmbio/diversidade de culturas	« <i>Ensiná-las</i> novas culturas.»
		Exploração de povos	«Eu acho que a colonização é um sistema injusto, porque eu como sendo filha de cabo verdiano posso dar como exemplo a colonização de Cabo verde: é um sistema injusto porque os colonizadores chegam a uma terra ou ilha (como é o caso de Cabo verde) e começam a mandar, a chefiar e pior ainda a roubar.»
		Desprezo contra culturas	«Os colonizadores não pensam na opinião dos habitantes da colónia pelo contrário desprezam as suas opiniões. E porque também tratavam-nos como animais.»
Período da descolonização	Aspectos positivos	Independência/liberdade	«Porque ganham a sua liberdade, deixam de ser dependentes de outros, enfim voltam a ser gente.»
	Aspectos negativos	Dependência	«Porque mesmo sendo descolonizados ainda são maltratados; roubados passados para trás, etc. Devido à burrice das colónias.»

16 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 7.º ano; hab. da mãe: 4.º ano; prof. pai: reformado; prof. mãe: não sabe; muito interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo**  
*Entrevista n.º 24*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos negativos	Guerra Exploração de povos Desprezo contra culturas Dependência	«Eu acho que a colonização em tempos anteriores, foi uma ideia muito péssima. Porque uma nação não <i>têm</i> direito de invadir um continente inteiro, ou só outra nação, como no ex: da <i>África</i> chegaram lá várias nações e dividiram a <i>África</i> em várias colónias. O que <i>contribuiu</i> para a separação de indivíduos da mesma etnia, ou seja dividiram um país com outro; tirando os costumes, as línguas, e as celebrações ou cortejos. Estar integrado num colónia é como um leão estar a actuar no Circo e o domador estar a dar-lhe chicotadas, ou seja por exemplo se a França ou outro país <i>vie-sse</i> cá invadir metade de Portugal, e <i>coloniza-se</i> essa parte os franceses teriam que mandar no sítio em que se acamparam o que seria muito duro para nós, as nossas culturas e as nossas tradições dividiam-se, o norte que tinha sido invadido pelos franceses começava a falar um português <i>afraçado</i> e praticar os costumes da França. E o sul continuava a fazer tudo na mesma. E isso seria duro porque se tivesse familiares no Norte, nunca mais os poderia ver.»
Período da descolonização	Aspectos positivos	Exploração europeia Independência Paz	«Por favor países europeus descolonizem os países que invadiram porque vocês não têm o direito de tirar uma coisa muito valiosa a outro país. Isto é um jovem de 15 anos português que vos fala, os outros jovens deviam-se juntar a mim com as mesmas ideias e opiniões. Se nos juntarmos todos, formamos mais que um país, formamos um mundo de alegrias. Eu não gosto de política, mas se um dia eu chegasse a ser presidente da (ONU), eu acabava com as guerras, e fazia os jovens compreenderem que sem paz não vale a pena viver. <i>Ouçam-me</i> e desenvolvam as vossas ideias.»

15 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: 9.º ano; hab. da mãe: 4.º classe; prof. pai: enfermeiro; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.



## Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo

Entrevista n.º 25

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos negativos	Guerra	«Não houve aspectos positivos porque por causa das colónias é que houve a guerra (um dos grandes motivos). Os grandes países da Europa desentenderam porque ambições, tinham muita ganância, porque para eles as colónias era símbolo de poder, queriam ter cada vez mais colónias para poderem considerar como os principais donos do mundo (...) A colonização foi uma barbaridade que nunca devia acontecer porque só traz maus acontecimentos.»
Período da descolonização	Aspectos positivos	Independência	«A descolonização é bom para os países porque se tornaram países independentes. Que para eles é muito bom, porque assim não vão depender de outros países como por exemplo para (Cabo verde, São Tomé, etc) que em 1974 tornaram-se independentes. Para mim isso que foi a colonização e descolonização, não é um texto bem explicado, mas dá para compreender o que eu penso (...) A descolonização é que foi uma grande ideia, porque nunca é bom depender de outra pessoa que nesse caso é de outro país. Sempre é melhor ser independente para poder fazer o que quiser sem que ninguém reclame, meta defeito ou é castigado por não fazer o que os outros mandam.»

15 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média; hab. pai: 2.º ano; hab. da mãe: 7.º ano; prof. pai: pedreiro; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo

Entrevista n.º 26

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos positivos	Organização	«Acho que a colonização foi uma grande estupidez. Porque as pessoas chegam a um continente totalmente diferente ao seu, encontram as pessoas que vivem no outro continente e vão querer se apoderar de tudo. Exemplo: Portugal chegou a Angola. As pessoas que lá viviam tinham os seus terrenos, as suas casas, etc. E os portugueses.»
Período da descolonização	Aspectos negativos	Aspectos negativos	«Porque mesmo sendo descolonizados ainda são maltratados; roubados passados para trás, etc. Devido à burrice das colónias.»

16 anos; sexo: M; ascendência: são-tomense; classe social subjectiva: média; hab. pai: 5.º ano do seminário; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: reformado; prof. mãe: não sabe; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Representações sobre a Revolução Industrial

Entrevista n.º 27

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos negativos	Degradação do planeta	«A revolução industrial trouxe desgraça ao nosso mundo. Poluição nos rios, nos mares, nos jardins, e tudo o que fica ao pé das fábricas. A poluição traz doenças para as pessoas e intoxica. Tantas fábricas não sei para quê: ocupam espaços, <i>poluém</i> residências em fim tudo.»

17 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: frequentou a 4.ª classe; hab. da mãe: frequentou a 1.ª classe; prof. pai: reformado; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Representações sobre a Revolução Industrial

Entrevista n.º 28

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Evolução técnica	«Houve mais ou muitas <i>modanças</i> técnicas da produção como: máquinas, produção em série, produção em cadeia. Por causa das boas condições de produção, houve mais condições de vida. Porque assim podiam viver com uma boa vida, com melhores condições de sobrevivência.»
Aspectos negativos	Degradação do planeta	«Há diversas fábricas que se limitam a destruir o ambiente para produzir. por causa destas fábricas muitos milhares de população (pessoas) emigraram para arranjar trabalho, e é por que há sobrepovoação em diversos países no mundo. A sobrepovoação faz degradar muitas cidades devido ao <i>exodo</i> rural, criando muitos problemas como sobrelotação das casas, muitas falta de higiene, muitas doenças, etc.»

16 anos; sexo: M; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: desempregado; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Representações sobre a Revolução Industrial

Entrevista n.º 29

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Melhoria das condições de vida	«A revolução industrial começou na <i>Inglaterra</i> em meados de 1855. Começou na Inglaterra porque era mais desenvolvida em matéria de maquinaria e porque tinha mão-de-obra disponível e uma boa condição geográfica (...) Também com a revolução industrial a população viria a ter uma vida melhor ou seja iriam ter melhores condições porque antes eles não se alimentavam muito bem e agora com a revolução a população irá comer melhor. Antes era a oficina pequena onde eram as fábricas e por cima a <i>família</i> que trabalhava na oficina dormiam no andar de cima mas agora com a revolução industrial vão abrir oficina grande mas as pessoas que trabalham lá já dormem lá porque nessa época as oficinas eram nas suas próprias casas mas agora pessoas dormem nas suas próprias casas.»
	Desenvolvimento da economia dos países menos desenvolvidos	«Mas por outro lado a revolução industrial foi importante por foi se espalhando pela Europa toda. Com a revolução industrial os países menos desenvolvidos vão começando a começar a fabricar também. E os países industriais vão ganhando mais e mais até ficarem ricos.»
Aspectos negativos	Crise económica	«Agora com a revolução industrial vai-se dar uma crise económica porque vai haver <i>stoks</i> para vender e as pessoas não compram porque é caro por isso os preços vão descendo cada vez mais até se dar a acumulação do capital. Com os preços baixos as pessoas continuam sem comprar muitas coisas. É a isso que se deve a crise económica. Com isso os donos das fábricas vão perdendo capital por demasiado, ou seja, os produtos vão ficando acumulados mas com o tempo os donos das fábricas vão recuperando os prejuízos perdidos com a revolução industrial.»

17 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: média; hab. pai: ensino secundário unificado completo; hab. da mãe: 7.º ano; prof. pai: pedreiro; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler***Entrevista n.º 30*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Dotado líder	«Eu acho que Adolf Hitler fez uma grande coisa em que a raça de um cão foi uma coisa bem escolhida porque esse tipo de cão que ele estudou que é o <i>doberben</i> é um cão que mete respeito e é muito mau. Por isso eu acho que ele é uma grande pessoa.»

16 anos; sexo: M; classe social subjectiva:—; hab. pai: —; hab. da mãe: —; prof. pai: vendedor; prof. mãe: auxiliar; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler***Entrevista n.º 31*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos negativos		«Pelo que eu sei acerca deste bizarro ser, nunca ouvi falar bem dele, portanto não devia ter nenhum aspecto positivo. Por mim ele nem devia ter nascido. Só queria voltar no tempo para impedir tal acontecimento. Esse homem devia ter todos os aspectos negativos, da mesma forma que os portugueses expandiram-se pelo mundo conquistando terras apoderando-se delas Adolf Hitler expandiu o RACISMO. "Eu não sou racista, sou um nacionalista" — frase dita por um <i>skin</i> . "Eu não sou racista sou um revolucionário" — frase dita por um revoltado.»

18 anos; sexo: M; ascendência: angolana; classe social subjectiva: média; hab. pai: —; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: —; prof. mãe: médica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia***Entrevista n.º 32*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos negativos	Falibilidade	«Eu acho que não vale a pena viver nessa democracia se <i>fassem</i> coisas e não cumprem acho que não vale a pena.»

18 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: reformado; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia***Entrevista n.º 33*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos negativos	Origem	«A democracia veio da Grécia o país onde começou com a política.»
	Falibilidade	«Eu acho que não devia ter democracia porque hoje em dia há pessoas que pensam que com aquilo disse as outras pessoas acreditam, mas também a política não tem nenhuma graça.»

15 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: baixa; hab. pai: 3.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: reformado; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia***Entrevista n.º 34*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Significado	Igualdade de direitos	«Democracia - é quando um indivíduo tem igualdades de direitos.»
Origem	Histórica	«Vem da Grécia.»
Aspectos positivos		«Eu acho que não tem aspectos negativos e que é bom viver nesse ambiente.»

15 anos; sexo: F; ascendência: cabo-verdiana; classe social subjectiva: baixa; hab. pai: 7.º ano; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: reformado; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia***Entrevista n.º 35*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Significado	Igualdade de direitos	«Democracia na minha opinião tem a ver com a política e principalmente com o país com todos os países. Acho que é ter igualdade de direitos.»
Origem	Pós-25 de Abril	«Eu não sei explicar a origem desta palavra democracia. (...) Acho que a democracia já existe desde o 25 de Abril.»
Aspectos positivos	Democracia	«O nosso país é um país democrático. (...) No nosso país acho que tem um aspecto positivo. Não tem nada a ver com aspectos negativos com outros países.»

16 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.º ano; hab. da mãe: analfabeta; prof. pai: reformado; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia***Entrevista n.º 36*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Significado	Liberdade	«O significado da democracia é que: se nós estivéssemos numa monarquia tínhamos uma liberdade totalmente diferente. Numa monarquia há um "líder" isto é, as pessoas tinham de fazer o que esse "líder" queria. Numa democracia é diferente, cada um faz aquilo que lhe apetece. Na democracia temos alguém para fazer as leis mas não para mandar em nós.»
Origem	Pós-monarquia	«A origem da democracia vem de há muitos anos, pois no tempo dos reis ainda não havia democracia mas sim havia uma monarquia. A democracia veio depois da monarquia.»
Aspectos positivos	Liberdade	«Os aspectos positivos de uma democracia é que cada um pode fazer aquilo que quer e não tem ninguém para lhes dar ordens.»
Aspectos negativos	Falibilidade	«Os aspectos negativos da democracia é que nem todas as pessoas cumprem as leis que fazem, e que mandam cumprir.»

16 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 5.º ano; hab. da mãe: 4.º ano; prof. pai: ajudante de alfândega; prof. mãe: auxiliar de infância; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia

Entrevista n.º 37

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Significado	Direitos de expressão	«Falando de democracia: vivemos num mundo democrático, maior parte das vezes. O significado da democracia é que todas as pessoas têm o direito de exprimir e por vezes fazer as suas ideias.»
Aspectos	Liberdade de expressão	«O aspecto positivo da democracia é isso mesmo exprimir as suas ideias e fazer valer os seus direitos (...) O que eu acho da democracia é o seguinte, é uma coisa boa, que nos dá a liberdade de exprimir as nossas ideias e fazer com que os nossos direitos sejam válidos.»  «No aspecto negativo existe sempre algum mais esperto que o outro que tem o peso da democracia digamos assim tenta sempre "passar a perna ao outro". (...) Um pequeno <i>à parte</i> que é verdade: como existe a palavra nação, os chefes (P.R. e Ministros) trazem e usam para esconder a razão, da sua vontade daquela verdade.»

16 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: —; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: —; prof. mãe: empregada de balcão; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia

Entrevista n.º 38

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Significado	Igualdade de direitos	«Democracia quer dizer que é tudo igual para todos.»
Aspectos positivos	Social	«Eu acho que é bom porque tem de ser assim porque nem sempre tem de ser melhor para uns e pior para outros. Nem sempre os mais pobres têm de ser prejudicados. As leis e os impostos muitas vezes não são cumpridos por uma parte da classe social por exemplo: a classe alta, os ministros. Por exemplo os problemas das universidades dos estudantes pagarem propinas eu acho que deviam ser abolidas porque nem todos os jovens têm disponibilidade económica, e os que vão estudar para fora das suas cidades ainda se torna mais difícil.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: ISLA; prof. pai: empregado de escritório; prof. mãe: professora; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a democracia

Entrevista n.º 39

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Significado	Governo	«Democracia faz parte da sociedade em que nós estamos.(...) Eu acho que democracia tem a ver com o governo.»
Aspectos positivos	Protecção de minorias	«Eu acho que todos deviam respeitar as leis. E também as riquezas deviam ser distribuídas por todos porque há muita miséria neste país e por todo o mundo. (...) E há muitas coisas que não deviam haver e <i>estão</i> . Eu acho acho que não devia de haver distinções de classes altas e classes baixas. Todos deviam ter os mesmos direitos.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: não sabe; hab. da mãe: 8/9.º ano; prof. pai: pintor (construção civil); prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

## Escola Secundária Rainha Dona Leonor

### Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro

Entrevista n.º 1

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Inserção no mercado de trabalho Ascensão social Liberdade	«Espero arranjar um bom emprego, muitos amigos, liberdade e um bom nível social.»
	Esfera pública	Corrupção	«Espero que os políticos roubem menos e que continue a democracia.»
Futuro colectivo	País	Infra-estruturas	«Acho que devíamos expandir mais Lisboa e remodelar o sistema e construir bons hospitais etc, para aguentarem com as várias variações do clima.»
	Europa	Guerra	«Espero que não, mas acho que deva haver mais guerras.»
		Exploradora	«Acho que não devia haver exploração dos africanos e que se devia fazer escolas próprias para os estrangeiros (africanos) para poder continuar a ter um bom nível de vida.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: não sabe; hab. da mãe não sabe; prof. pai: programador analista; prof. mãe: hospedeira de bordo (comboios); algum interesse pela política.

### Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro

Entrevista n.º 2

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Inserção/realização no trabalho	«Nos próximos 40 anos acho que vou ter um bom emprego, se calhar se tiver sorte o nível de rendimento será bom.»
	Esfera pública	Vida familiar feliz	«Terei uma família boa com um marido e dois filhos.»
		Relações de amizade Tempo livre/lazer	«Também ter amigos onde possa ter tempos livres com eles.»
Futuro colectivo	País	Participação política	«Na vida política acho que vou ligar mais.»
		Paz	«No país acho que haverá paz, não prosperidade, pouca sobrepovoação e sobretudo muita poluição, cada vez que passa os anos há mais poluição, exploração já há muita.»
		Poluição	
		Exploração	
		Deterioração das condições de vida	
	Europa	Conflitos sociais Envelhecimento populacional Poluição Exploração	«Na Europa não sei se há paz, deve haver muitos conflitos sociais, acho que também vai haver pouca sobrepovoação (nascem poucos filhos devido à economia, ao tempo de trabalho...), poluição aumentará, se calhar há muita exploração.»

15 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: curso superior de engenharia; hab. da mãe: curso superior de engenharia; prof. pai: engenheiro civil; prof. mãe: professora de Física e Química; algum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 3*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro colectivo	País	Desconfiança nas instituições de regulação política	«E politicamente acho que pouco vai mudar: os governos saem e entram e fica tudo na mesma!»
	Mundo	Degradação ambiental Dominação da natureza pelo homem Guerra	«O futuro continua obscuro. Mas já é possível prever, e a meu entender não nos esperam grandes coisas: a indústria cada vez avança mais deixando o ambiente degradado. Os espaços verdes vão desaparecendo e o homem vai governando a natureza a seu entender. Acharo-nos os únicos seres do mundo, não respeitando aqueles que já cá estavam muito antes de cá chegarmos. Penso se os nossos filhos poderão no futuro sair à rua sem morrerem asfixiados ou mortos por uma revolução qualquer: uma daquelas que só resultam em mortes de milhões de pessoas para satifazer os desejos dos mais altos, mas isso não é futuro; isso é presente e convém que tomemos consciência de que o futuro está cada vez mais próximo. Fala-se dos crimes que se cometeram no passado, fala-se de guerras e barbaridades "antigas", mas toda essa intolerância, indiferença, racismo vai crescendo de dia para dia... se na realidade pudéssemos saber o futuro, que nos aguarda, teríamos talvez, consciência de que estamos muito mais próximos uns dos outros do que muita gente pensa e que vale a pena lutar, para que o futuro seja diferente.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: director comercial; prof. mãe: desempregada; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 4*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Obtenção de diploma universitário	«À cerca do meu futuro não tenho muito a dizer; quero seguir o curso de medicina.»
	Esfera pública	Participação política	«Quero ser um dos milhões de pessoas a por um mundo para a frente (sem exageros).»
Futuro colectivo	País	Competição	«Como dizem quem tudo quer tudo perde é pois o que se passa, Portugal quer chegar outra vez a ser destacado na Europa então limita-se a tentar competir com grandes potências. Um grande exemplo que eu posso dar é aquele grande centro comercial o Colombo em Benfica, qual era o interesse de fazer um monstro daqueles que por enquanto foi um fracasso. Se querem construir coisas realmente grandes tenham condições para as fazer (...) Eu acho que Portugal tem que? com o país e as capacidades que tem porque se continuar assim vai ser destacado entre os países da Europa sim mas pelo fracasso.»
	Europa	Organização	«Eu não estou muito a par do que se passa com os outros países mas acho que vão bem, com leis rigorosas, construções seguras, etc, em certos países.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: designer; prof. mãe: modelista; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 5*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Obtenção de diploma universitário Tempos livres	«Eu acho que vou acabar o 9.º ano, e desta vez vou para um curso profissional e arranjar um trabalho da treta e vou comprar uma casa ao pé da praia e cada vez que o mar estiver bom vou apanhar uma ondas e dormir na praia. Ah e comprar uma <i>mota</i> reles e uma prancha de <i>longbord</i> . e ter uma morte estúpida, como estar a dormir e morrer.»
Futuro colectivo	Pais	Polição Degradação ambiental  Conflitos sociais e étnicos	«Nos próximos 40 anos, se continuarem a <i>pluir</i> os rios o ar e os solos, o homem não vai conseguir viver. Nos telejornais só aparece destruição de florestas como a <i>amazónia</i> no Brasil "o pulmão da terra" e agora também o clima está a mudar cada vez mais só traz destruição nos últimos dias as chuvas intensas mataram muita gente. se o homem <i>plui</i> mais tarde ou mais cedo a natureza responde.»  «Na Europa a paz está disfarçada. Na Irlanda o IRA continua com os atentados contra os ingleses, que são uns porcos imperialistas que ocuparam a Irlanda do norte e não querem sair de lá, na Espanha também há uma coisa parecida o <i>país</i> Basco quer a independência mas Espanha não quer dar a independência, <i>entam</i> a ETA tem de actuar. A e já agora cria falar de Timor, e agradecer aos franceses que arranjaram <i>helicoptros</i> e material de guerra para os indonésios matarem mais timorenses.»

16 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: motorista (CML); prof. mãe: funcionária pública; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 6*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro colectivo	Mundo	Sobrepovoação Racismo Guerra Perda de liberdade política Degradação das condições de vida Desconfiança nas instituições de regulação política	«O futuro nos próximos 40 anos não será muito bom. O planeta estará a <i>abarutar</i> de pessoas, haverá mais ainda conflitos com os negros. Se isto continuar assim haverá mais guerras mundiais. A democracia deixará de existir (ela já não existe). O nível de vida continuará a descer com a sobrepovoação dos países em vias de desenvolvimento com o planeta cheio de pessoas (continentes), não haverá trabalho para todos, e morrerão pessoas de fome, e claro que ninguém vive sem dinheiro terão que ir roubar. por outro lado, se não se parar de fazer o lixo industrial, poluição atmosférica e cortando tantas árvores por minuto, não conseguiremos respirar. em relação à droga se não se prenderem os traficantes nunca mais a droga acabará, porque a doença é o traficante. Os políticos se não meterem a mão a tempo de agarrar tudo isto que está mal, como dizem os brasileiros <i>metem a pata na poça</i> . A paz no meu ver é só uma paz passageira, porque de repente entraremos em guerra e aí nunca mais acabarão os conflitos e o mundo irá acabar pior do que o encontramos.»

16 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 9.º ano; prof. pai: técnico de obras; prof. mãe: —; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 7*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Rendimentos elevados Vida familiar feliz Obtenção do diploma universitário Relações de amizade	«No futuro gostava de ser <i>bué</i> rico e uma família <i>fixe</i> e uma casa grande. Quanto ao futuro no trabalho, espero vir a ser médico pediatra, tratar de crianças e salvar-lhes vidas. Quero ter imensos amigos e fazer viagens a montes de sítios (...) A profissão que eu queria ser é pediatra, mas o meu sonho é ser futebolista (...) o meu sonho de futuro é este.»
	Esfera pública	Desconfiança nas instituições de regulação política Liberdade condicionada	«Participar na vida política não é comigo, para mim não há piores ladrões e não digo isto apenas por ouvir dizer, digo porque vejo o que eles fazem (...) Liberdade, penso que hoje em dia existe demasiada liberdade, liberdade sim, mas condicionada.»
	País	Paz Poluição	«O meu país, com paz e espero não ser preciso sair do meu país por causa de alguma guerra <i>estúpida</i> . Penso que se devam preocupar mais com a poluição, apesar de eu também não ligar muito a isso.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: bancário; prof. mãe: escriturária; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro**  
*Entrevista n.º 8*

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro colectivo	Mundo	Dominação tecnológica	«Quando imagino o futuro, penso naqueles filmes, em que tudo é ficção e que as máquinas trabalham pelo homem, imagino todos os empregados que trabalham naquelas grandes empresas, a serem trocados por máquinas. e as empregadas domésticas naquelas casas riquíssimas, a serem trocadas por <i>robos</i> que lavam, limpam e secam tudo basta alimentá-los a petróleo. gastam muito mas rendem. Até agora já existem carros ecológicos, para não poluírem o ambiente. Isso é bom, mas... Acho que não queria ser trocada por uma máquina que fala, anda, corre, e tudo mais (...) Acho curioso o que inventam mas acho que por vezes é demais (...) gosto do nosso tempo mas, podiam era tapar os "buracos" das ruas e as obras. Apesar de ser difícil (...)O que podia acabar eram as guerras e haver paz, pois gostaria de viajar, conhecer várias coisas diferentes e sem "esbarrar" com guerras e lutas. Assim era triste. Mas talvez fosse melhor acabar com elas. Espero que um dia seja assim.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: mestre-de-obras; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.



## Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro

Entrevista n.º 9

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro pessoal	Esfera privada	Relações de amizade	«Em relação a mim acho que estarei na mesma só que um pouco mais velha. Não vai ser a idade que me impedirá de fazer as coisas que gosto e em relação aos meus amigos, talvez me separe de alguns mas os que eu gosto mais é obvio que nunca me irei separar.»
	Esfera pública	Desconfiança nas instituições de regulação política	«A política é um caso à parte pois acho que os políticos não fazem nada a não ser discutir uns com os outros e também só tiram fotografias para os jornais e televisão e dizem que fazem tudo mas no fim não fazem nada. eu, pessoalmente, gostava de ser política só para ajudar os outros e perguntar aos outros políticos porque é que eles falam e não fazem o que prometem, mas acho que isso seria impossível pois são precisos muitos estudos e eu não tenho cabeça para isso.»
Futuro colectivo	Mundo	Guerra/exploração Poluição Degradação ambiental Evolução técnica e científica	«Eu acho que o futuro vai ser uma grande catástrofe pois alguns países ao quererem outros países "fazem" guerra e se continuarem assim o mundo vai acabar por ficar sem habitantes. por outro lado há também a poluição, e como cada vez há mais, há uma possibilidade de muitas pessoas não resistirem aos gases tóxicos. Há também uma possibilidade de o mundo se "afogar" antes dos próximos 40 anos porque está cada vez mais a haver cheia e cada vez mais a morrer pessoas ou pode também haver muitos incêndios e que destruam parte do nosso mundo. Mas pode também haver coisas boas tanto para o mundo como para nós, as pessoas, como por exemplo pode ser que inventem curas para determinadas doenças que até hoje não são curáveis, inventarem também veículos que não poluem, etc.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: 4.º ano; hab. da mãe: curso médio; prof. pai: construção civil; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro  
Entrevista n.º 10

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro colectivo	Mundo/era actual	Guerra/acumulação de crueldades	«Porque depois de termos sobrevivido ao ano 2000, resolvemos viver em paz para com todos, gratos por não terem morrido, alguns mataram-se antes pensando no pior, e os que não acreditavam decidiram viver em paz por verem como era bom respirar ar puro e viver em paz com todos. Todas as crianças andavam nos escuteiros para terem boas maneiras e o lado mau deles não viesse ao de cima. Os adolescentes conforme liam a história do nosso passado arrepiavam e ficavam <i>orro rizados</i> e com um certo medo de que aquele "mundo" <i>voltá-se</i> . Deixaram de haver armas, nos museus haviam amostras em plástico, para o caso de alguém <i>quizerem</i> utilizá-las para <i>experimentar</i> .»
		Inserção/realização no trabalho	«As pessoas terão mais liberdade para fazer as coisas, as leis serão mais justas, não haverá tantos ladrões no país no ano 2000 a cabeça das pessoas voltou ao lugar. Os políticos fazem aquilo que dizem e todos vivem em paz, são mais organizados e não roubam dinheiro ao país. Não haverá poluição, faz-se uma grande nave espacial e que <i>quizesse</i> voluntários iria nessa nave explorar o espaço, a nave duraria 3 anos no espaço e depois desses 3 anos só passados 5 é que poderia partir outra, para não haver tanta poluição saída das naves. Deixava de haver aviões e passou a haver máquinas em que as pessoas entravam e logo a seguir iriam para o sítio que queriam. Os carros eram solares e armazenavam energia solar para andarem à noite (...) Deixou de haver tabaco, e outros tipos de droga e o <i>alcohol</i> também desaparecerá. As pessoas ficaram mais "amistosias" para com as outras e deixou de haver guerras. Deixaram de haver pobres, os ricos deram empregos e dinheiro aos pobres e agora só há "médios". Seres de outros planetas começaram a existir no nosso pequeno planeta. Quando a nossa nave voltava vinham alguns deles e ficavam algures no espaço bem amigos nossos. Nós levamos paz a alguns desses planetas. E sabem porquê. (...) Os países viviam em paz e as crianças eram? logo em pequenas a falar novas línguas, e até línguas de outros planetas algumas pessoas sabiam falar. Muitos países estavam em pensar que seria melhor se <i>voltá-se</i> a haver monarquia em todos os países, mas que os reis não fossem gananciosos nem fossem tratados como diferentes. Não havia excesso de população, tudo era controlado de maneira que não <i>voltá-se</i> ao que era. Ninguém explorava ninguém. "Em questão ao trabalho haverá mas trabalhos diferentes e com a possibilidade de todos fazerem aquilo de que gostam (...) Os rendimentos serão de acordo com o trabalho, cada pessoa depois deverá administrá-lo como bem entender e de forma a que haja 'lucros'". "Na família? as pessoas <i>teram</i> mais possibilidades de criar os seus filhos e de ter mais que três, <i>teram</i> tempo para os amigos e para terem mais coisas para fazer sem ser trabalhar"(...)»
		Melhoria das condições de vida	
		Liberdade	
		Confiança nas instituições de regulação política	
		Paz	
		Prosperidade/ /riqueza	
		Exploração espacial	

16 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: 6.º ano; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: guarda 1.ª classe da PSP; prof. mãe: funcionária pública; algum interesse pela política.

Unidade de Registo: Concepções sobre o futuro  
Entrevista n.º 11

Categorias	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Futuro colectivo	Mundo	Evolução conhecimento/ ciência Catástrofes naturais Excesso de consumo	<p>«Eu acho que o mundo está a ter a pouco e pouco uma subida de conhecimentos em relação ao conhecimento científico. Vejamos na II guerra mundial tivemos a bomba atómica, descobrimos que a <i>terra</i> é redonda e até que ela tem duas luas pois agora foi descoberto um <i>astroide</i> com 5 km de diâmetro que se julga que irá fazer concorrência à <i>lua</i>. Sinceramente não sei se passaremos do ano 2000, numa opinião pessoal e não supersticiosa eu acho que todos os fenómenos ocorrentes no ano corrente de 1997 (fenómenos naturais) o <i>siclone</i>, as constantes irrupções <i>vulcanicas</i>, até nós aqui no nosso pequenino país já tivemos um tornado em <i>Ferragude no algarve</i>, e dezenas de pessoas desalojadas e mortas com o <i>dilúvio</i> dos últimos dias. Eu espero que no futuro os grandes senhores do mundo tomem consciência que a guerra não é o melhor para o mundo nem para eles, pois a economia do país fica arrasada, à fome e por incrível que pareça depois leva (futuro) vai levar à superpovoação mundial e isto leva ao esgotamento de matérias-primas e de energia renováveis, pois o consumo é exagerado; pois agora a culpa é do consumismo e nessa altura o consumismo vai ser inevitável. Eu acho que os grandes senhores se deviam juntar e pensar. Acho também que as pessoas deviam amar sem interesses, pois os casamentos de conveniência já deram tudo o que tinham para dar. Sinceramente acho que a liberdade sexual deveria ser livre não deveria ser um tabu e que a imposição da igreja católica nos governos mundiais deveria acabar, porque se o aborto deveria ser permitido é uma escolha pessoal e não global (...) hoje em dia as relações entre duas pessoas que se amam é tão difícil, porque (...) as relações muitas delas são condenadas por preconceito em relação à classe social, racismo e até pela escolha do amante em relações <i>homossexuais</i> ou <i>bissexuais</i>. Eu acho que se deveria pensar muito bem no que se anda cá a fazer e no que se deveria fazer para tornar o mundo melhor para o futuro das gerações seguintes (...) porque eu não gostaria que o meu filho ou filha <i>vive-se</i> na porcaria do mundo que eu vivo e vivi e viverei toda a minha vida provavelmente (...) Acho também que os senhores do mundo deveriam perceber que já não vivemos na ditadura nazi, nem na <i>fascista</i>, já não são válidos os conflitos étnicos nem sociais, a violência no desporto, na política, no dia a dia e até, gratuitamente, não há necessidade disto já que somos pessoas inteligentes.»</p>

15 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 9.º ano; prof. pai: produtor de audiovisuais; prof. mãe: secretária; algum interesse pela política.



## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 12

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Melhoria das condições de vida	Acho que a imigração pode trazer boas consequências como pode prejudicar as pessoas que saem do seu país. Em alguns casos a emigração pode trazer uma vida melhor.»
Aspectos negativos	Exploração Preservação da identidade cultural	«Acho que a imigração pode trazer boas consequências como pode prejudicar as pessoas que saem do seu país.(...) noutros casos os emigrantes são explorados (...) Alguns portugueses vão para a Alemanha e lá são explorados com baixos salários. Cá em <i>portugal</i> também <i>acontece</i> isso com os imigrantes africanos. Claro que a imigração traz uma cultura para o país mas acho que um país deve ter uma só cultura para serem eles mesmos.»

14 anos; sexo: M; ascendência: moçambicana; classe social subjectiva: média; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 11.º ano; prof. pai: indústria hoteleira; prof. mãe: terceiro oficial; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 13

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Igualdade de direitos/ deveres Diversidade cultural	«Acho que se os imigrantes são cidadãos como tantos outros se eles fazem a opção de ir viver para outro país, devem ter os mesmos direitos que os restantes habitantes, assim como obrigações. Eles são muito discriminados e por vezes como pessoas são melhores que os habitantes do país onde resolveram viver. Devem ser tratados como iguais, devem ter o direito de ter um emprego como qualquer pessoa e um salário igual. Em <i>portugal</i> não são muito discriminados, conseguem viver a sua vida em paz. As pessoas que os discriminam são pessoas egoístas e antiquadas. Também são um meio de conhecer novas culturas.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: industrial de transportes; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 14

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos negativos	Situação de marginalização Hábitos diferentes Conflitos Tiram postos de trabalho	«Eu acho que a imigração não está mal acho que não se deveria fazer-se porque depois podem não arranjar emprego e depois vão roubar ou fazer <i>disturbios</i> no país que os recebeu. É o caso dos portugueses na Alemanha, França etc têm convites e depois nada, depois não têm condições para voltar. Na minha opinião a diversidade de povos não se dá bem na medida em que têm costumes diferentes dos outros. O racismo também tem <i>papeis</i> importantes no mau convívio entre diferentes raças. Às vezes também tiram muitos locais de trabalho aos portugueses devido a uma melhor formação no seu país, conclusão - acho que não deveria haver imigração, pelo menos de um continente para o outro (ex: Ásia para Europa; Índia para Portugal).»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: administrador de empresa; prof. mãe: funcionária pública; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 15

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Igualdade de direitos Desenvolvimento económico e cultural do país	«A minha opinião é que os imigrantes devam ter os mesmos direitos que os portugueses, porque se os tiverem podem ajudar para um desenvolvimento não só económico como cultural pois como vêm de outros países e devem de ter uma visão diferente do estado em que o nosso país se encontra e assim ajudar no que já foi referido anteriormente. Apesar de como são mão de obra mais barata tiram bastantes empregos aos portugueses e assim acabam por ter uma influência negativa para o desenvolvimento do país. Com a elevada taxa de desemprego começa por aparecer um maior nível de roubos e pessoas sem abrigo devido à falta de postos de emprego.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: médico-cirurgião; prof. mãe: médica; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 16

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Melhoria das condições de vida Igualdade de direitos	«Os imigrantes vêm de outros países para o nosso e isso é bom por um lado (...). As pessoas do nosso país que neste caso é Portugal como não conseguem ter um trabalho razoável, vão para outros países e isso é bom para os que vão ganhar mais dinheiro, mas é mau para aqueles que os têm que receber e dar trabalho. As pessoas que imigram para o nosso país são aquelas pessoas que no seu país natal está em guerra ou têm falta de dinheiro e querem ganhar mais dinheiro noutro trabalho melhor, desde ganhem para comer já é bom. Eu sou português e não sou contra a imigração porque acho que todas as pessoas devem ter os mesmos direitos, eu também se vive-se mal se calhar também me <i>ia</i> embora deste país e ia por exemplo para: Alemanha, Estados Unidos etc, estes países <i>estão</i> desenvolvidos por isso acho que é melhor para ganhar muito dinheiro, mas este não é o meu caso.»
Aspectos negativos	Redução de postos de trabalho Aumento desemprego	«Os imigrantes vêm de outros países para o nosso e isso é bom por um lado e por outro é mau, porque os imigrantes vêm tirar os empregos dos outros, que vivem nesses países e isso é mau porque vai haver mais desemprego no nosso país que é Portugal.»

15 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: não sabe; hab. da mãe: antigo ano de comércio; prof. pai: empregado de balcão; prof. mãe: empregada de comércio; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 17

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Criação de emprego Inovação/ /desenvolvimento Intercâmbio cultural	«Sem dúvida há várias opiniões a respeito deste assunto. Na minha opinião eles não tiram o trabalho a ninguém, cada pessoa é aceite no trabalho consoante as suas habilitações, e se para cada trabalho há uma escolha (um <i>casting</i> ) só é aceite quem as tiver. Muitos imigrantes <i>veem</i> com <i>perspectivas</i> de arranjar novas empresas, novos postos de trabalho. Os seus hábitos podem ser diferentes, mas que mal nos podem eles fazer com os seus hábitos. Tantas pessoas de <i>portugal</i> que vão para outros países, na tentativa, de conseguir melhorar de vida, visto <i>portugal</i> ser um país pequeno, que não traz muitos lucros. Os imigrantes em muito nos podem ajudar pois eles trazem mil e uma ideias que aplicam em Portugal, e tornam o nosso país muito melhor. A convivência com os imigrantes torna-se positiva, tanto eles como nós temos muito que ensinar uns aos outros e só juntos podemos trocar ideias. A cultura deles, pode ser diferente da nossa, mas tanto os imigrantes como os não imigrantes, são todos humanos! Este assunto é também do seio racista, mesmo sendo um racismo diferente do <i>abitual</i> , <i>portugal</i> deveria se sentir orgulhoso por os imigrantes optarem pelo nosso país!»

15 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: funcionário sindical (escrivão); prof. mãe: modista; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 18

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Igualdade de direitos/deveres Redução de postos de trabalho	«Eu acho que os Imigrantes deveriam ser <i>bem vindos</i> sob o meu ponto de vista. São pessoas como nós, por isso devem ter os mesmos direitos e deveres que nós temos. talvez porque eles "tirem emprego" aos portugueses, nós não os acellemos assim tão bem, mas porque trazem culturas novas? não vejo nada de errado nisso, até pode ser bom para o país. Eu sou a favor do facto dos imigrantes virem para Portugal.»

15 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: construção civil; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 19

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Outros	Igualdade de direitos Desintegração social	«Eu penso que os imigrantes têm os mesmos direitos como toda a população do país referido. Mas como já sabemos os imigrantes que vêm para o nosso país vem para trabalhar nas actividades que os portugueses não gostam como por exemplo trabalhos na construção civil, electricistas, canalizadores e outros. Mas não concordo que os imigrantes venham viver a sua vida como uma pessoa turista no nosso país porque turistas temos muitos(...) Conclusão há desvantagens e vantagens mas se formos nós a imigrar, eu penso que teremos os mesmos direitos como os outros imigrantes. E espero ser recebido bem quando imigrar.»

13 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: técnico de contas; prof. mãe: doméstica; muito interesse pela política.



## Unidade de Registro: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 20

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Igualdade de direitos Intercâmbio cultural Diversidade cultural	«Eu sou a favor do direito dos imigrantes, porque acho que deve haver <i>convivência</i> entre os países, que é bom para a cultura do país, os outros países são mais desenvolvidos e é bom para nós, porque não somos muito desenvolvidos, os imigrantes já trouxeram coisas para cá por exemplo: restaurantes chineses, etc. Mas também têm hábitos diferentes e é isso que eles <i>vêm trazer para cá.</i> »

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 2.º ano comercial; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: empregado de escritório; prof. mãe: cozinheira; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registro: Atitudes perante a imigração

Entrevista n.º 21

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Igualdade de direitos	«Em minha opinião os imigrantes deveriam ser aceites e tratados de igual modo por todos. os imigrantes são pessoas que saem de outros países e que procuram em outros umas melhores condições de vida já que os seus países de origem não os podem oferecer.»
Outros	Conflitos	«Há pessoas que são contra os imigrantes porque pensam que eles lhe vêm tirar <i>reliquias</i> , e entre essas <i>reliquias</i> estão o emprego, a saúde e também pensam que eles por serem de outros países e por terem culturas diferentes <i>pensam</i> que eles não podem viver no país. mantendo esses povos culturas diferentes, os habitantes do país em que essas pessoas fogem?podiam facilitar a integração desses mesmos povos em relação à cultura deles e também aos seus hábitos. Se tudo fosse assim todos os imigrantes não teriam problemas com os povos dos países de acolhimento mas como isso em alguns países isso não acontece a integração dos imigrantes por vezes torna-se muito difícil e por vezes os problemas entre povos leva mesmo ao conflito verbal e físico.»

15 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.º ano; hab. da mãe: 4.º ano; prof. pai: encarregado/empresa de gestão imobiliária; prof. mãe: indústria hoteleira; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração**  
*Entrevista n.º 22*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Melhoria das condições de vida Igualdade de direitos Diversidade cultural	«Para mim acho que os imigrantes saem do país deles (antigamente e até agora recentemente) porque acho que a vida lá no estrangeiro é um pouco difícil, por isso se tenta a vida cá dentro em Portugal, por isso há uma forte imigração. Para mim acho que os imigrantes têm razões fortes para virem para cá (Portugal) principalmente para terem uma vida estável, e para darem algum dinheiro às famílias. Os imigrantes para mim têm o mesmo direito, só por eles falarem outra língua, costumes diferentes, comida, cultura, etc, são pessoas como nós portugueses, porque quando portugueses vão para o estrangeiro também gostam de serem bem recebidos. Por isso para mim todos são iguais a todos. Mas digo-vos a todos que lerem isto que já fui contra os imigrantes, era assim porque imaginava outras pessoas: egoístas e vaidosas que só queriam o bem bom, mas com o tempo todos são iguais a todos, acho que todos os povos devem conviver uns com os outros pois acho que aprendemos muito sobre a vida lá fora que certos portugueses não conhecem. Por isso acho que conviver é bom pois aprendemos, novas culturas, novas línguas, comidas e ganhamos muitos amigos. Quanto ao trabalho acho isso mal, os imigrantes não tiram nada nem o trabalho aos portugueses, pois como Portugal está com tantas obras há trabalho para toda a gente (...) Acho que a maioria da forte imigração são pessoas do sexo masculino, porque eu conheço um paquistão que veio para cá Portugal e todos os meses manda dinheiro à família. Por isso digo eu se estivesse no lugar deles no estrangeiro com uma vida pouco estável acho que também tentaria a vida aqui. A diversidade cultural (...) acho que é positivo (...) Por isso os portugueses não tem que resmungar, nem impedir que os imigrantes convivam connosco. Pois há muitos casais que se casam com estrangeiros e antes disso eram contra a imigração. Por isso acho que certas pessoas sentem um racismo internacional – a palavra não deve ser correcta mas é assim que penso. Acho que Portugal é um país egoísta pois sabem que certos estrangeiros <i>tem</i> mais luxo que certos portugueses. Essa é a minha opinião.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 7.º ano; hab. da mãe: 6.º ano; prof. pai: bancário; prof. mãe: empregada fabril (chefe de secção); nenhum interesse pela política.

Unidade de Registo: Atitudes perante a imigração  
Entrevista n.º 23

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Diversidade cultural Liberdade	«Acerca deste tema, acho que existem muitas ideias diversas. Tal como já foi referido, para muitos os imigrantes são um aspecto útil, porque nos transmitem uma língua/cultura diferente; mas por outro lado podem vir tirar muito emprego aos portugueses. A ideia que eu tenho acerca deste tema, é que por um lado os imigrantes podem ser bastante úteis à sociedade. eles vêm nos trazer línguas, culturas e religiões completamente diferentes e que nos podem vir dar a conhecer o que até agora não conhecíamos ou nem sequer nos apercebíamos que existiam formas de viver tão diferentes. Por exemplo: no Kuwait nem tudo é permitido (...) No caso destes países, acho que essas pessoas merecem (e bastante) sair do seu país e serem livres de conhecerem algo novo e de serem livres pessoalmente, o que não era possível nos seus países. Esta imagem não se reflecte em todos os países, mas em muitos vive-se este "clima" que eu penso, deve ser bastante aborrecido. Por um outro lado eu não estou completamente de acordo que os imigrantes tenham direitos, tais como as pessoas desse país»
Aspectos negativos	Redução dos postos de trabalho Aumento do desemprego Conflitos étnicos e sociais	«De facto, eles vêm tirar uma parte do emprego pertencente aos portugueses (isto porque estamos a falar de <i>portugal</i> - neste caso). Se já há uma elevada percentagem de desemprego em Portugal, esta situação só a vai piorar. Acerca dos hábitos diferentes que possuem, acho que podem entrar em conflito com os nossos (em alguns casos). Existem imigrantes, que ao chegarem a Portugal (ou outro país que não seja o deles) sabem e acostumam-se aos costumes e tradições locais, e desta forma há um entendimento perfeito. Por outro lado, existem aqueles que querem por força impor as suas culturas em países (tais como o nosso) desconhecidos que mantêm <i>hábitos</i> diferentes. Desta forma, podemos concluir que os direitos dos imigrantes dependem da opinião de cada um, e da forma como (no geral) se "comportam" num país desconhecido.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 9.º ano incompleto; hab. da mãe: 4.ª classe com admissão ao liceu; prof. pai: primeiro cabo da armada; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar***Entrevista n.º 24*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Recusa	É direito casar por amor	«Jamais casaria com uma pessoa que eu, realmente, não amasse. O casamento é um passo muito importante na vida de qualquer ser. Como tal, tem que ser pensado/reflectido muito bem. Só se poderá "consumar" este acto, quando as nossas ideias estiverem claras e não haja qualquer tipo de <i>perplexividade</i> ! (...) Não me interessava, também, se ele possuía bens monetários, se eu não sentisse nada por ele. (...) Caso vivesse no séc. XV e se o meu pai me ordenasse casar com alguém que eu não gostasse, eu não me casaria. Faria qualquer coisa menos casar com o rapaz com quem o meu amor não correspondia.»
	Desumano, imoral e ilegítimo	«Ninguém tem o direito de nos impor algo que não queremos, principalmente quando se trata de um assunto tão pessoal, íntimo e "delicado" (...).»
	Refúgio/fuga	«Caso ele achasse que a sua maneira de ver o casamento estava certa, eu fugiria para qualquer local onde não me obrigassem a comprometer com um homem que eu não amasse! Preferia ficar "vexada" pela sociedade (que tinha uma mente pequena e fechada) a ficar "mal com a vida" e com o meu possível companheiro.»
Outros	Negociação	«Conversaria primeiro com o meu pai e perguntava-lhe se achava certo a sua atitude ao obrigar um ser humano a ficar com outro para o resto da sua vida, sem sentir o mínimo de amor por ele. Dizia-lhe para reflectir bem!»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 9.º ano; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: técnico de electricidade; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar***Entrevista n.º 25*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Obediência	Desejo dos pais é lei de Deus	«Também por outro lado nós estávamos a ser obrigados a casar, por muito que não queiramos casar <i>teríamos</i> que o fazer porque havia a religião, e se alguém não cumprisse com a lei podia levar um castigo, como por exemplo ir para um convento, por isso acho entre estas duas opções acho melhor casar, porque passado algum tempo de estarmos casados acho que começa a haver amor ou mesmo que não haja amor já à uma grande amizade.»
	Interesse económico	«Também já agora que ele tinha dinheiro até dava jeito, porque assim com dinheiro e com uma grande amizade acho que dava para se viver bem numa fazenda, porque isto se passa no séc XV.»
Outros	Desumano, imoral, ilegítimo	«Acho que o casamento por imposição é desumano porque acho que casamento deve haver amor entre duas pessoas e se as conhecermos ainda vai que não vai, mas quando nem sequer conhecemos as pessoas que estamos entregues nem que fosse o homem mais rico do mundo não, eu acho que não me casaria.»
	É direito casar por amor	«Acho que o amor tem que ser vivido com grande intensidade e no casamento tem que haver amor das duas das partes, porque se não há amor das duas partes nunca o casamento pode ser feliz.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. Pai: 9.º ano; hab. da mãe: 9.º ano; prof. pai: empresário; prof. mãe: secretária; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar***Entrevista n.º 26*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	É direito casar por amor	«Mas se a minha mãe e o meu pai me dissessem para casar com quem eu <i>quise-se</i> aí sim já estava tudo bem e eu não fugia para lado nenhum e casaria de boa vontade (...). Acho que não se devia obrigar seja quem for a casar-se com uma pessoa de que não gosta, ou seja, que não ame realmente, porque o amor deve ser <i>opsão</i> própria, porque uma pessoa nunca pode ser feliz casada com uma pessoa de que não ame, mas se essa pessoa se casar com alguém que ame realmente aí já a felicidade permanecerá no casal.»
	Refúgio/fuga	«Se fosse a minha mãe e o meu pai a obrigar-me a casar com uma pessoa de que eu não <i>ama-se</i> , eu fugiria de casa para uma casa de um amigo ou para outro sítio onde eu pudesse casar e amar quem eu <i>quise-se</i> .»

13 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. Pai: 5.º ano; hab. da mãe: 9.º ano; prof. pai: ladrilhador; prof. mãe: empregada de balcão; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar***Entrevista n.º 27*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Desumano, imoral, ilegítimo	«Casar sem amor ou melhor obrigar a casar com um homem que nem sabia que existia e só porque o meu pai se lembrou que eu teria que casar com ele é cruel e desumano. Compreendia as preocupações dele, pois queria um bom futuro para mim, mas com o amor não se brinca é algo sério e profundo.»
	É direito casar por amor	«Mas, se eu fosse uma mulher do séc. XV e o meu pai me ordenasse a casar com um homem que eu não conhecia de lado nenhum eu resistia. Mesmo sendo muito rico, o que estava em jogo nesta situação era o amor e a felicidade de ambos, não <i>bem estar</i> e o dinheiro.»
	Refúgio/fuga	«Para fugir a esta situação talvez fugisse para bem longe.»
Outros	Negociação	«Ou tentava fazer com que o meu pai compreendesse o seu erro.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 6.º ano; hab. da mãe: 9.º ano; prof. pai: técnico de apoio à gestão; prof. mãe: técnica de apoio à gestão; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar***Entrevista n.º 28*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Refúgio/fuga	«Se mesmo assim não <i>resulta-se</i> preferia fugir para longe muito longe pois não é por ser um homem rico que eu me ia casar. Primeiro é preciso amor o que não havia pois nem o conhecia. Sim fugia.»
	Suicídio	«E se mesmo assim não resultasse preferia a morte onde podia “viver” des-cansada.»
Outros	Negociação	«Se eu estivesse numa situação destas <i>talves</i> me <i>impose-se</i> . Bem sei que não levaria a nada. Fazia-o pôr-se na minha situação, fazia-o ver se gostaria de casar com quem não ama e que não se ia sentir feliz. Perguntava-lhe se tanto queria ver a minha felicidade, se tanto gostava de mim, que não me <i>obriga-se</i> a casar com alguém que não amo e com alguém que eu não tenho a vontade nem alguém que eu possa partilhar os meus segredos e as minhas alegrias, com alguém que nem conheço! »

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: director da RTC; prof. mãe: directora de uma empresa de seguros; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Reações perante um casamento por imposição familiar

Entrevista n.º 29

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	É direito casar por amor	«Eu se o meu pai me obrigasse eu não podia dizer que não, mas podia protestar. Eu acho que casar sem amor não é nenhum casamento é uma maneira de poder tirar e aproveitar qualquer coisa que a pobre senhora tem. (...) eu se o meu pai me obrigasse eu antes de casar dizia-lhe que não gostava dela, que não sentia nada, nem me queria casar com ela.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 11.º ano; prof. pai: imobiliário; prof. mãe: secretária; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Reações perante um casamento por imposição familiar

Entrevista n.º 30

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Desumano, imoral, ilegítimo	«Eu acho que é das piores coisas que pode acontecer na vida de uma pessoa quer seja no séc. xv ou no séc. xx. Eu não sei até que ponto conseguiria resistir a um casamento imposto pela vontade dos meus pais, mas decerto reagiria. Eu penso que um casamento imposto é desumano e sinceramente não me estou a ver casada, muito menos com uma pessoa que me foi imposta e em que o "casamento" é um acordo em que visa unicamente o lucro económico.(...) Afinal o que é o casamento? Algo, um contrato que nada vai influir na felicidade de um casal, no entanto quando este é forçado eu passo a achar o casamento como algo "imoral", não há direito de privar as pessoas da sua felicidade mesmo que isso incomode outras ou não faça a vontade dos pais, quando tal acontece acho o casamento sórdido, sem valor algum, algo que no meu ver e nos dias de hoje, assim espero, já não exista.»

14 anos; sexo: F; ascendência: brasileira; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: —; hab. da mãe: 9.º ano; prof. pai: —; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Reações perante um casamento por imposição familiar

Entrevista n.º 31

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Desumano, imoral, ilegítimo	«Tentaria resistir, porque acho que era desumano pois <i>iríamos</i> casar com uma pessoa que não <i>conhecíamos</i> . (...) Iria ser desumano casar com uma pessoa que não <i>gosta-se</i> de nós. Essas coisas que o amor vem depois nem sempre dá certo.»
	Refúgio/fuga	« <i>Ai</i> , se os meus pais nem os dele aceitassem a minha ideia tentaria fazer a minha vida noutra sítio mesmo que <i>custa-se</i> um pouco, sabia que haveria de encontrar alguém que me ajudasse e mais tarde depois de ter a vida feita nesse sítio ou país distante tentaria encontrar alguém que eu <i>gosta-se</i> a sério e ele de mim também para vir a ter uma vida normal.»
	É direito casar por amor	«Pois acho que um casamento só por conveniência nunca daria certo, pois não haveria nenhum interesse da minha parte casar com um homem só por questões financeiras ou religiosas. (...) Nunca me iria refugiar num convento pois acho que todos têm um direito de escolha.»

17 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: secretário da Embaixada do México; prof. mãe: esteticista; algum interesse pela política.



## Unidade de Registo: Reações perante um casamento por imposição familiar

Entrevista n.º 32

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Desumano, imoral, ilegítimo	«Não acho bem que naquele tempo obrigassem a casar o filho ou a filha neste caso o filho a casar por causa do dinheiro ou brigas entre as famílias em que o casamento unisse as famílias.»
Recusa	Refúgio/fuga	«Se o meu pai ou a minha mãe me <i>obriga-se</i> a casar com uma mulher que eu nem sequer <i>conhece-se</i> eu não o faria mesmo com as condições dos meus pais, nem que para isso tivesse de fugir o que naquele tempo era habitual, pelo menos <i>se tivesse</i> na minha posição. (...) Se ela compreendesse mas as famílias não acho que tomaria a minha primeira opção ou seja fugir.»
Outros	Negociação	«Antes de tomar qualquer decisão, acho que o melhor que eu tinha a fazer era conversar com a Catarina, até podia acontecer gostarmos um do outro mas se esse não fosse o caso, meu ou dela o melhor que eu tinha a fazer era conversar com ela e explicar-me.»

15 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 11.º ano; prof. pai: empresário; prof. mãe: sócia-gerente administrativa; nenhum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Reações perante um casamento por imposição familiar

Entrevista n.º 33

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Obediência	Estética	«Se o João fosse <i>grosso</i> isto é giro, com um corpo bom! Boas perninhas jeitosas etc. claro que sim nem olhava para trás.»
Resistência (depois do casamento)	Infidelidade	«Se a família fosse toda horrorosa teria de o trair com outro que houvesse melhor isto é metia-lhe os cornos por vingança da imposição se não me <i>imposessem</i> não faria isto.»
	Estética	«Se não gostasse dele se ele fosse horroroso, dependia da imposição que fosse oferecida, se tivesse mesmo que casar com ele, se não <i>podesse</i> escapar e tivesse de obedecer, após o casamento capava-o para o caso de ele querer abusar de mim e depois divertia-me com um primo caso ele o tivesse, e caso ele fosse giro.»

15 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: engenheiro civil; prof. mãe: professora de Física e Química; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Reações perante um casamento por imposição familiar

Entrevista n.º 34

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Refúgio/fuga	«Eu acho que se vivesse nesse tempo eu resistia, e se os meus pais me continuassem a insistir nisso eu fugia com o meu amor (se tivesse).»
	Desumano, imoral, ilegítimo	«Naquele tempo eu acho que forçavam a "barra" entre as pessoas (ou seja os filhos/filhas), eu acho uma estupidez, as pessoas naquele tempo casarem-se e nem sequer saberem com quem é que vão casar.»
	É direito casar por amor	«Eu acho que para um casamento dar certo é preciso amor e não interessa o dinheiro nem a posição social. (...) Os meus pais e todas as pessoas que eu conheço acho que nunca se casariam por dinheiro mas sim por amor, e o que é o meu caso também.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: frequência do ensino superior; hab. da mãe: 10.º ano; prof. pai: vendedor; prof. mãe: vendedora; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 35*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Refúgio/fuga	«Eu era capaz de fugir, se acontecesse comigo.»
	Não há amor	«Eu se fosse uma mulher do séc. XV, acho que nunca me submeteria a tanto, eu resistia, eu faria tudo para não me casar. Só de pensar que tinha que casar com um homem que não gostava e que tinha que conviver com esse homem é horrível. Nós não somos obrigados a casar com uma pessoa de quem nós não gostamos. Devemos respeitar o amor. O amor é uma palavra única que existe no nosso coração. Na minha opinião eu acho que sem amor nós não viveremos uma vida feliz e completa.»
Outros	Negociação	«Ou então falar com esse homem para ver se ele compreendia.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: taxista; prof. mãe: vendedora; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 36*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	Refúgio/fuga	«Se eu fosse uma mulher do séc.XV e que tivesse, por obrigação, de casar com uma pessoa que eu não gostava, eu fazia tudo o que fosse possível para que isso não <i>acontecer</i> , até podia fugir de casa.»
	É direito casar por amor	«Eu resistia porque acho que uma pessoa não deve casar sem amar realmente a outra pessoa. (...) Resumindo eu não casaria com ninguém que eu não amasse realmente porque um casamento sem amor é como um dia sem sol e mesmo se a pessoa fosse mais rica do mundo eu não casaria por o dinheiro não compra a felicidade nem o amor.»
Outros	Negociação	«Mas o mais provável era querer conhecer essa pessoa e tentar ser amiga e depois quem sabe..., se o meu pai não levasse a sério o que eu fizesse para melhorar essa relação entre mim e o João acho que falava com ele e perguntava se ele gostava de estar no meu lugar.»

13 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: engenheiro civil; prof. mãe: economista; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 37*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Resistência	É direito casar por amor	«Resistia mesmo que desrespeitasse os meus pais, acho que quando casar tem de ser por amor e não por obrigação. O casamento é uma decisão muito importante.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: bancário; prof. mãe: comerciante; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 38*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Obediência	Vontade dos pais	«No caso anterior eu obedecia, porque era vontade dos meus pais e estava em dívida para com eles. Pois, eles é que me tinham criado, mas principalmente porque tinham-me feito viver.»
	Interesse económico	«Também por razões económicas, claro, eu queria mais dinheiro e só me casando com uma pessoa rica, não importa qual a aparência, é que poderia ficar mais poderoso.»
	É lei de Deus	«Na parte religiosa também levaria em conta, porque naquele tempo era essa mesma imposição religiosa que mandava. Se alguém <i>desobedece-se</i> , poderia sofrer muito pelos seus actos.»
Resistência	É direito casar por amor	«Se eu vivesse no séc. XV, resistia sem dúvida nenhuma. Ninguém me podia obrigar quer fosse o meu pai, quer fosse a minha mãe, a casar com uma pessoa que não conheço ou não amo. (...) Se eu <i>ama-se</i> outra pessoa, mais razões teria para me <i>opôr</i> . Ninguém tem o direito de mandar na vida de outra pessoa, por mais motivos que tenha. (...) Acho que é uma estupidez casar com uma pessoa que nem se conhece, apenas pela posição social ou económica que a sua família apresenta.»
	Refúgio/luga	«Se fosse preciso fugir para me safar daquela situação, fugia.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: cerâmico; prof. mãe: secretária; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
*Entrevista n.º 39*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Recusa	É direito casar por amor	
	Desumano, imoral ilegítimo	
	Refúgio/luga	
Outros	Negociação	«Em primeiro lugar dizia aos meus pais que achava isso lixado (?). E se não me ouvissem eu fazia os possíveis para mudar as leis que faziam essas regras. Se isso não resultasse eu tentaria conhecer e talvez gostar da rapariga. Se ela também não gostasse de mim <i>fazíamos</i> umas farras e depois não nos <i>ligava-nos</i> mais. Se ela fosse boa, bonita, simpática, talvez não me importasse de ficar com ela. (E ainda por cima era rica).»

14 anos (bem medidinhos); sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: as mesmas do pai; prof. pai: corretor de seguros; prof. mãe: proprietária de uma loja; algum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
**Entrevista n.º 40**

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Outros	Negociação	«Depende se o João fosse um rapaz <i>bué grosso</i> , porreiro, rico, talvez casava com ele. Mas se fosse <i>bué feio</i> não. Mas se o meu pai me obrigasse em <i>cagava</i> no gajo na noite de núpcias e <i>bazava</i> para outro sítio mais fixe onde <i>podesse</i> foder com outro <i>comrinha</i> que sítio ter água porque sexo aquático faz mais bolinhas, também gostava que ele fosse menor de idade porque eu seria pedófila e fodia o gajo com mais potência. Se não desse para ser na água podia ser no meio das moitas mas tinha que levar uma manta porque à noite faz frio.»

13 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: ensino superior; hab. da mãe: não sabe; prof. pai: empregado bancário; prof. mãe: operadora de computadores; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Reacções perante um casamento por imposição familiar**  
**Entrevista n.º 41**

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Recusa	É direito casar por amor	«Eu se não gostasse dela metia-lhe os cornos porque os cornos são os últimos a saber. Se fosse boa lá que ia. Mas agora feia é que não porque eu sou bastante esquisito. Bom lá se diz se a gente se casar com uma feia não somos cornudos. Eu acho que não casava com aquela rapariga que o meu pai escolhesse, <i>porque</i> tinha à minha escolha. Só me casava com ela virgem, porque eu gosto de tirar os "três" às mulheres. Agora a falar a sério, os tempos são outros, mas na verdade, hoje em dia ainda acontece isto, na raça cigana os pais é que escolhem as mulheres dos seus filhos apesar de alguns serem... (você sabem o que eu quero dizer). Eu não me casava com uma agricultora porque são pobres e cheiram a bacalhau (apesar de não serem pescadoras) casava com uma mulher rica, atraente, que fosse louca para foder, <i>porque</i> eu também sou louco para dar umas <i>quecas</i> , mas o que eu mais gosto é de foder à <i>canzana</i> . Vocês não gostam? Uau! É a sensação do me... (não vou escrever porque é mau). Mas o que eu penso é que não me casava com quem queriam.»

17anos; sexo: M; classe social subjectiva: média sociedade; hab. pai: universidade; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: —; prof. mãe: desempregada; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste**  
*Entrevista n.º 42*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Outros	Visão histórica	«A revolução Soviética. Na Rússia, o czarismo dominava até princípios do séc. XX. Com a I Guerra mundial, a Rússia ficou muito fraca. Quando a Rússia saiu da I Guerra Mundial, ela estava em profunda crise. O povo fazia grandes revoluções contra o czar, porque não tinham liberdade de expressão e de imprensa. Chegou mesmo a haver guerras civis. Passado algum tempo, o czar desistiu e o comunismo substituiu o czarismo. Os bolcheviques formam o partido comunista e sucedem ao czar. Os bolcheviques tinham como líder Lenine e Trotsky. Em 1917, houve a revolução socialista porque os bolcheviques impunham a ditadura do operariado, com bases socialistas. O Lenine <i>consedeu</i> , assim, ao povo, a liberdade e os direitos. Assim, a Rússia torna-se uma república socialista não parlamentar. Com o socialismo, são abolidas as propriedades privadas sem indemnizações. Como resposta houve uma contra revolução formada pelo exército vermelho (comunistas) e o exército branco (contra-revolucionários). Isto foi a guerra civil. Esta guerra tem como vencedor os comunistas. Entretanto morre o Lenine. Sucede Staline que mata Trotsky para subir ao poder.»

13 anos; sexo: M; ascendência: moçambicana; classe social subjectiva: alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: médico; prof. mãe: médica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste**  
*Entrevista n.º 43*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Positivas	Democratização/ /liberdade	«Eu acho que a democracia e a liberdade são muito úteis e acho também que, foi bom a mudança de regime e de política porque dan-tes era muito difícil de viver. A liberdade faz parte do ser humano porque sem liberdade não havia gosto pela vida; é óbvio que nem to-dos têm, mas temos que dar "graças a Deus" pela pessoas que a têm.»
	Conflitos e guerras civis	«Quanto aos conflitos e guerras civis, acho que isso é muito mau para o mundo e para as pessoas que o habitam. Em parte também, por uns pagam os outros nas guerras e nos conflitos.»
Negativas	Vitória dos EUA	«Concordo com a vitória dos EUA, porque acho que é que está lá o nosso mundo no "futuro".»
Outras	Traição das ideias socialistas	«Não estou muito de acordo com a traição destas ideias socialistas porque na altura das eleições do <i>Primeiro Ministro</i> eu torci bastante para o Engenheiro António Guterres o fosse.»
	Economia de mercado	«Estou inteiramente de acordo com a economia de mercado porque senão, não sei como nos aguentávamos a viver.»
	Declínio da URSS	«Eu, como não percebo muito de política, não vou dar grande opinião sobre o declínio da URSS, mas acho que em parte foi bom este tal declínio.»

16 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 6.º ano; hab. da mãe: 8.º ano; prof. pai: motorista; prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste**  
*Entrevista n.º 44*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Positivas	Democratização/ /liberdade	«Acho que houve aspectos positivos nas mudanças do Leste, porque antigamente não havia liberdade para falar sobre coisas contra o Governo, porque iam logo parar à prisão quando fossem descobertos. Hoje em dia há mais liberdade pode-se fazer quase tudo, claro sem prejudicar as outras pessoas. Hoje é melhor do que antigamente. (...) Também nos aspectos positivos as pessoas começam a ter liberdade para dizer o que lhes apetece sem ter preocupações se os outros acham mal ou acham bem, também veio <i>por</i> democracia nos países. Hoje os países entendem-se melhor do que antigamente.»
Negativas	Conflitos e guerras civis	«Também há aspectos negativos porque em alguns países o que resultou foram guerras e conflitos entre países e pessoas e o que veio para países foi a fome por causa dos alimentos que não são cultivados porque os terrenos também não o permitem.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 8.º ano; prof. pai: empregado de escritório; prof. mãe: funcionária pública; nenhum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Representações sobre as recentes mudanças no Leste**  
*Entrevista n.º 45*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Positivas	Visão histórica	<p>«Durante os tempos da União Soviética, apesar de se dizer que a URSS não era a potência mundial que mais <i>productividade</i> tinha e que mais dinheiro lucrava, a CCCP era, sem dúvida, a mais poderosa de todas as potências mundiais. As pessoas que nela viviam podiam não ser muito ricas, mas ao menos a riqueza que tinham era o suficiente para serem felizes. Havia igualdade para todos e liberdade de expressão (à excepção de quando <i>Josef Stalin</i> estava no poder, onde imperava uma ditadura que apesar de defender as ideias de Lenine, ideias essas comunistas/socialistas, não deixava de ser uma ditadura). Para além disso, dentro da União Soviética ao contrário dos EUA, os criminosos tinham um "tratamento especial".</p> <p>Acho também que muitos dos países "ocidentais", tal como os EUA, não "agradeceram" devidamente à URSS o facto de terem tido o seu apoio aliado durante a 2ª Guerra Mundial (já que sem a ajuda da União Soviética os aliados não teriam muitas hipóteses de fazer frente ao poderio de jogo e à tecnologia da Alemanha Nazi.»</p>

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: aeronáutica civil; prof. mãe: professora; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre a União Europeia**  
*Entrevista n.º 46*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Solução de crise	<p>«Eu acho que a entrada da Europa na CEE foi boa porque assim Portugal como não tinha uma situação económica muito boa, foi ajudado economicamente por outros países, fez também com que a indústria <i>melhora-se</i>, aí a medicina melhorou porque os outros países como tinham uma medicina mais avançada os conhecimentos medicinais eram maiores e assim foram "passados" para o nosso país. Foi bom também porque foram dadas verbas ou seja dinheiro para melhorar a higiene como: canalizar água potável, fabricar esgotos para transformação das necessidades fisiológicas, recolha de lixos.»</p>
Aspectos negativos ou neutrais	Degradação das condições de vida	<p>«E sou contra moeda única porque acho que vai piorar economicamente o nosso país porque ao ser mais caro vai diminuir os salários, aí os preços vão aumentar e a vida vai ser muito mais difícil.»</p>
	Racismo	<p>«A CEE veio também provocar o aumento do racismo porque ao ser livre a circulação os negros vem para procurar melhorias de vida mas alguns não conseguem e vão para a vida clandestina como o tráfico de droga, assalto à mão armada, <i>gangsters</i>, assassinios, roubos de carros, assaltos de lojas, bancos, provocam ainda o aumento de algumas doenças como a <i>SIDA</i> e a <i>Hepatite B</i>.»</p>

14 anos; sexo: M; ascendência: guineense; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: —; prof. pai: motorista; prof. mãe: auxiliar da acção médica; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Representações sobre a União Europeia

Entrevista n.º 47

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Desenvolvimento económico	«A integração na Europa já é feita a muito tempo; desde séculos atrás sendo assim quantas mais pessoas vierem para a Europa melhor é a nossa economia há mais <i>mão de obra</i> .»
	Exploração/dependência	«Um dos aspectos negativos é que a Europa é pequena sendo assim é muito dependente de outros países como os EUA.»
	Perda de identidade cultural	«E um grande <i>desenquilibrium</i> em relação à cultura – havendo uma grande mistura.»
Aspectos negativos ou neutrais	Degradação das condições de vida	«Mas havendo também a parte chata há mais bairros cheios de criminalidade e de mais desemprego.»
	Racismo	«A vinda da população de África e países assim (de cor) vai havendo muito racismo.»

16 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média; hab. pai: 4.º classe; hab. da mãe: 5.º ano; prof. pai: motorista; prof. mãe: empregada de escritório; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Representações sobre a União Europeia

Entrevista n.º 48

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Outros	Entidade política	«A Europa é um dos continentes mais ricos do mundo. Neste continente encontram-se vários países, um deles é Portugal e também se encontra lá a UE. A União Europeia é um conjunto de países (Alemanha, Inglaterra, França Bélgica, Reino Unido, Portugal, Luxemburgo, Holanda, Dinamarca, Espanha, Suécia, Itália, Grécia, Áustria e Finlândia) que tomam decisões políticas entre si.»

13 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: engenheiro agrário; prof. mãe: empregada de escritório; algum interesse pela política.

## Unidade de Registo: Representações sobre a União Europeia

Entrevista n.º 49

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Prosperidade/riqueza Solução de crise	«Europa um continente <i>pequena</i> mas rica. Os países constituintes da Europa alguns são ricos e alguns que <i>estam</i> na miséria mas os países ricos são muito ricos que podem colmatar a miséria do resto da Europa (...) gente recebe milhões de contos para modernizar Portugal.»
Aspectos negativos	Exploração/dependência	«Estamos a ser comandados por a CE nas leis. (...) A nossa produção <i>caiu</i> . Os agricultores conseguem viver bem sem trabalhar porque o governo dá o <i>subsídio</i> da exploração da terra.»
	Abertura dos mercados/ concorrência	«A nossa produção <i>caiu</i> . Os agricultores conseguem viver bem sem trabalhar porque o Governo dá o subsídio da exploração da terra. Resultado disto vai ser a invasão com produtos estrangeiros. Um outro problema é que sempre que há um projecto é sempre em milhões. Dizem para ser perfeito mas depois do projecto acabar vemos falta de estudo da área.»

14 anos; sexo: M; ascendência: indiana; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 7.º ano; hab. da mãe: 4.º classe; prof. pai: comerciante; prof. mãe: comerciante; muito interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre a União Europeia***Entrevista n.º 50*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Abolição de fronteiras	«União dos países todos (...) união dos países por meio de transportes (...) nós apanhamos muitos transportes e facilitar a nossa união desde que existam estradas boas.»
	União monetária	«A moeda única (...) a moeda única porque nós quando vamos aos outros países não temos de fazer troca de moeda.»
Aspectos negativos	Droga	«Não haver fronteiras devido ao tráfico de droga.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 7.º ano; hab. da mãe: 7.º ano; prof. pai: técnico de informática; prof. mãe: escriturária; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre a União Europeia***Entrevista n.º 51*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	União dos países	«A Europa é uma comunidade que foi formada, inicialmente, pelos países mais ricos do mundo, <i>que</i> pensavam que se se unissem se tornavam mais fortes, financeiramente, mais tarde aderiram à Europa mais alguns países do mundo, não tão poderosos financeiramente como os outros países, entre os quais Portugal.»
	Solução de crise	«Com a entrada de Portugal para a Europa a <i>n</i> / economia desenvolveu-se»
Aspectos negativos ou neutrais	Exploração/ dependência	Mas com o passar do tempo fomos ficando dependentes e por vezes prejudicados em relação aos outros países da Europa porque como os países mais pobres estão em minoria em relação aos mais ricos, todas as leis que se aprovam nas conferências a nível europeu são em favor da economia dos países mais ricos, e mesmo que os mais pobres votem contra, como estão em minoria, não conseguem fazer com que a lei lhes seja favorável.»
	Abertura de mercados	«Mas se nós saíssemos da Europa, como temos uma economia muito fraca e quase todos os produtos que estão no nosso mercado vêm de outros países da Europa enquanto os nossos são deitados fora ou acabam por apodrecer, nos campos ou armazéns, não conseguiríamos aguentar a pressão económica que todos os países europeus e do resto do mundo iriam fazer sobre a nossa economia. Por mim se tivéssemos uma economia mais resistente, podíamos sair da Europa, mas assim somos quase obrigados a permanecer membros da Europa porque nunca conseguiríamos sobreviver fora dela e sem as ajudas económicas dos outros países, que acho que nós só fazemos parte da Europa por uma questão de sobrevivência.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 8.º ano; hab. da mãe: 8.º ano; prof. pai: motorista; prof. mãe: auxiliar da acção médica; nenhum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo**  
*Entrevista n.º 52*

Categoria	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos positivos	Esforço pelo progresso/ /desenvolvimento	«A colonização para mim no passado foi muito importante porque (...) está directamente relacionada com a Revolução Industrial (...) que leva a que na Europa vá haver uma grande subida do nível de vida, devido às grandes inovações técnicas, uma melhoria significativa da medicina faz com que as pessoas nesse tempo comecem a viver melhor.»
	Aspectos negativos	Racismo	«Outro assunto hoje em dia muito polémico é o racismo que na altura da colonização era bastante praticado de variadas formas, desde a proibição de rituais e costumes, implantando os costumes e rituais europeus, mas ainda pior era considerar os povos locais como raças inferiores, apenas por terem um desenvolvimento mais lento e a partir daí temos grandes manifestações racistas, a 2.ª Guerra Mundial tem um princípio racista, na América o Martin Luther King Jr. luta contra a perseguição causada pela <i>côr</i> da pele, e não só contra todas as diferenças. Hoje em dia há bastantes associações contra o racismo, mas nem todas as campanhas conseguem reduzir o número de vítimas do racismo.»
		Rivalidades de potências/conflitos	«Mas a colonização também levou a que acontecessem grandes rivalidades das potências colonizadoras europeias devido à partilha das terras em África (...) a partilha das terras em África e o poder levam à 1.ª Guerra Mundial, devido às rivalidades da França com a Alemanha.»
Período da descolonização	Aspectos positivos	Independência/ /liberdade	«País colonizador <i>consede</i> a liberdade ao país e a sua independência, e continua a ajudar o país que colonizou o novo país e são factores que ajudam a manter a sua independência e se sucederam no mercado mundial.»
	Aspectos negativos	Guerras	«Quando a colónia quer a independência e o país colonizador não a <i>consede</i> , normalmente dá-se uma guerra.»
		Degradação ambiental	O solo foi massacrado pela guerra, por isso os solos não estão apropriados para as culturas e sem uma agricultura forte é difícil um país desenvolver-se e além disso perdem todo o apoio da parte do antigo país colonizador.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: comerciante; prof. mãe: comerciante; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo**  
*Entrevista n.º 53*

Categoria	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos positivos	Esforço pelo progresso/ /desenvolvimento	«Enriquecimento do povo colonizado depois da colonização.»
		Desenvolvimento cultural	«Maior desenvolvimento cultural da parte do povo colonizador.»
	Aspectos negativos	Paz/união	«Paz entre os povos»; «união entre os povos.»
		Exploração dos povos	«Enriquecimento do povo colonizador às custas do povocolonizado»; «escravidão»; «morte do povo colonizado.»
		Desprezo pelas culturas	«Desaparecimento de culturas.» «Menos culturas no mundo.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: 9.º ano; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: comerciante; prof. mãe: comerciante; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo**  
*Entrevista n.º 54*

Categoria	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos positivos	Esforço pelo progresso/ /desenvolvimento económico	«Os aspectos positivos foram as <i>matérias primas</i> que vieram para os países que colonizavam que assim enriqueciam mais rapidamente como mais territórios.»
	Aspectos negativos	Conflitos	«Os aspectos negativos são: as revoltas que a maior parte das vezes havia.»
	Aspectos positivos	Independência/ /liberdade	«Para os países colonizados era bom pois a conseguirem a independência tinham as chances de recolher as <i>matérias primas</i> e viverem sem o domínio dos outros países (...) os países colonizados ficam independentes, lucram com a troca dos produtos com os países independentes.»
Período da descolonização	Aspectos negativos	Perda	«Perda de território, de <i>mão de obra</i> barata e de <i>matérias primas</i> incluindo o ouro e outros <i>matereais</i> preciosos.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 9.º ano; hab. da mãe: 9.º ano; prof. pai: gerente de uma empresa de construção civil; prof. mãe: bancária; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre o colonialismo**  
Entrevista n.º 55

Categoria	Subcategorias	Componentes	Unidades de contexto
Período da colonização	Aspectos positivos	Esforço pelo progresso/ desenvolvimento económico	«Para mim a colonização pode ser um aspecto importante na situação de Portugal no Mundo pois Portugal pode tirar vantagens económicas dessas colónias como por exemplo: obter <i>matérias primas</i> ; novos mercados, etc.»
		Período glorioso para Portugal	«Uma prova disso é a situação de Portugal <i>durante</i> os descobrimentos que ocorreram entre os séc. XV e XVI onde Portugal dominava extensas zonas do <i>globo</i> estava numa situação financeira <i>própera</i> graças particularmente ao peso das colónias porque tinham novos mercados e novas mãos-de-obras e muita <i>matéria prima</i> .»
		Valorização da cultura nacional	«A colonização seria também boa para espalhar a cultura portuguesa pelo mundo de forma que os costumes, a linguagem, a comida, a <i>releição</i> , etc..»
Período da descolonização	Aspectos negativos	Perda territorial e de hegemonia	«Com a descolonização Portugal passou a ter cada vez menos territórios e hoje em dia só tem Macau até Dezembro de 1999 (...); «E Portugal pode ficar como um simples país na Europa que já foi o mais extenso império do mundo.»

13 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: frequência do 10.º ano; prof. pai: gerente de hotelaria (restaurante); prof. mãe: doméstica; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre a Revolução Industrial**  
Entrevista n.º 56

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Evolução técnica	«Os aspectos positivos da Revolução Industrial são a melhoria da técnica, o melhoramento da <i>aprofeição</i> das máquinas.»
Aspectos negativos	Desemprego	«Embora com essa <i>aprofeição</i> das máquinas haja menos <i>impreço</i> porque as máquinas estão a substituir o homem em todos os aspectos não só nas indústrias como noutros sectores. (...) <i>Porem</i> os que não são desempregados ganham mais porque assim os patrões têm menos empregados e assim podem dar mais àqueles que ficam e os que ficam são os que têm mais qualidades.»
	Poluição ambiental	«Também existem outros aspectos que são negativos como a poluição <i>porem</i> essa poluição podia ser evitada com filtros (o que na maior parte dos casos não é o que se faz).»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. Pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: advogado; prof. mãe: professora de Matemática; algum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Representações sobre a Revolução Industrial**  
*Entrevista n.º 57*

<b>Categorias</b>	<b>Componentes</b>	<b>Unidades de contexto</b>
Aspectos positivos	Evolução técnica	«Para mim por um lado é positivo, porque a industrialização desenvolveu muitas técnicas necessárias para os países.»
Aspectos negativos	Conflitos e guerras	«Por outro lado, provocou muitas guerras e rivalidades entre os países (...) a revolução industrial provocou imensas guerras, morreram muitas pessoas inocentes sem culpa de nada, mas o maior problema disto penso é que eles ainda hoje andam alguns em guerra.»
Outras	Acumulação de capital	«A industrialização também ajudou os países que estavam com problemas económicos, ajudou mas pouco, porque por uma certa razão os países mais desenvolvidos tinham a posse desses países.»

17 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: contabilista; prof. mãe: bancária; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre a Revolução Industrial**  
*Entrevista n.º 58*

<b>Categorias</b>	<b>Componentes</b>	<b>Unidades de contexto</b>
Aspectos positivos	Evolução técnica	«Nos aspectos positivos, tem havido evolução técnica por têm construído mais fábricas.»
Aspectos negativos	Poluição ambiental/ /saúde	«No aspecto negativo as fábricas fazem muita poluição tanto para o ambiente tanto para a saúde das pessoas.»
	Destruição de zonas habitacionais/ /ambiente	«O que está mal é que algumas vezes destruíam casas (habitações) para construírem fábricas isso está mal por à lugares desertos para construírem essas fábrica e não fazem isso.»
Outros	Igualdade e paz	«A minha recomendação para isto tudo é: uma igualdade para todos (preto ou branco) e uma paz pura e sensata.»

14 anos; sexo: M; ascendência: venezuelana; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: curso superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: hoteleiro; prof. mãe: doméstica; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler**  
Entrevista n.º 59

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos negativos	Doente mental e criminoso	«Nascido na Áustria, Hitler era apenas um simples austriaco, mas que ao longo do tempo se tornou numa das personagens mais malvadas do Mundo. Hitler era um louco (...) Hitler era realmente um verdadeiro louco (...) Os campos de concentração cedo se tornaram num dos maiores perigos construídos por Hitler. Nestes campos os coltados, por assim dizer, "viviam" em condições desumanas onde muitos tinham o azar de ficar muitos dias sem comer o que levava à morte. Os guardas desses campos "divertiam-se" a matar judeus e outros povos, quando estes já não tinham qualquer utilização. Muitos desses judeus eram mortos nas conhecidas câmaras de gás, ou serviam para experiências feitas pelos médicos alemães, autênticos "cientistas" loucos.»
	Representante do totalitarismo	« Na minha opinião, que tudo queria e queria ser o senhor do mundo (...) Com políticas nazistas, racistas e fascistas e com um dos melhores exércitos do Mundo, Hitler estava convencido que conseguia concretizar os seus objectivos...»
	Lutador contra a miscigenação	«Racista assumido Hitler pretendia acabar com todas as raças que ele julgava serem inferiores a ele, ou seja, tudo o que não era alemão. (...) Posso assim concluir que não gosto de Hitler, dos meios utilizados por ele nem da sua maneira de pensar sobre as outras raças (embora tenha alguns problemas com certas pessoas de outra raça) e penso que há muita gente que não gosta dele, também.»
Outros	Líder histótico	«Muitos países do mundo queriam acabar com Hitler e impedi-lo de conseguir os seus objectivos. (...) mas que será sempre conhecido e sempre terá apoiantes cujos pais eram nazis e que ensinaram aos filhos a respeitar sempre Hitler.»

13 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: 9.º ano; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: vendedor de automóveis; prof. mãe: secretária; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler**  
Entrevista n.º 60

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Outros	Personagem histórico	«Não sei onde nem quando nasceu, mas morreu em 1944, em Berlim, num bunker. Adolf Hitler morreu disparando na direcção da sua boca onde tinha entre os dentes uma cápsula de cianeto. Era nazi e liderava a Alemanha na II Guerra Mundial. Escreveu o livro <i>Mein Kampf</i> de propaganda nazi.»  «Personagens: Hitler/Heinz(seu ajudante)/Judeus – Sabe como cabem 5 nazis das "SS" e 30 judeus num mini? – Não. – Os nazis vão nos bancos e os judeus vão no cinzeiro. Ha! Ha! Ha! – Hitler vê Heinz perto de um <i>precipício</i> e os judeus a atirarem-se em formas estranhas : e pergunta-lhe: – Heeeeeiiiiiiiiiz! Que estás fazendo? Heinz responde-lhe: – Estou jogando Tetris. Hitler anuncia aos judeus num campo de concentração: – <i>Atença</i> , atenção. Hoje vamos todos comer carne de porco! Ao que os judeus logo responderam: – Iéé! Yes! Oui! Vira-se o Hitler: – Calem-se PORCOS!»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: empregado da Macro; prof. mãe: professora do ensino secundário; pouco interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler**

Entrevista n.º 61

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Criador da ordem e da segurança	«O que ele fez de bom foi criar uma tropa com rapazes a partir dos 12 anos e foi a tropa melhor de todo o mundo.»
	Lutador contra a miscigenação	«Foi <i>estinguir</i> os estranhos do seu país o que nós não fazemos. Ele fazia com que as raças dos outros países serem eliminados. Essas raças eram más e queriam apoderar-se doutros países que não tinham defesa (como agora) era uma raça estranha e má ( <i>judeos</i> ) pensavam que eram os melhores do mundo mas eram muito inferiores e estúpidos.»
Aspectos negativos	Doente mental e criminoso	«Quando ele começou a matar crianças deficientes era para o país não ter um sustento com eles mas eu acho que isso estava mal.»
Outros	Egocentrista	«Eles serem muito mas muito egoístas ao ponto de pensarem que tinham a melhor tropa do mundo mas bem se lixaram... foi pena foi não terem sido todos mortos porque são fedorentos, maus e parvos.»

14 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: ensino superior; hab. da mãe: curso superior; prof. pai: segurador da Europeia; prof. mãe: seguradora da Fidelidade; algum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler**

Entrevista n.º 62

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Dotado nacionalista	«Adolf Hitler era um homem poderoso que só queria o bem para o seu país. Era muito nacionalista e dizia que a Alemanha era só para os alemães, ele quis expulsar da Alemanha todos os imigrantes estrangeiros e judeus, e penso que isso não tem nada de mal (...) porque de resto sem contar com este pormenor, Hitler era um bom homem e muito nacionalista (vê-se pela sua visão das coisas no seu livro <i>Mein Kampf</i> . É tudo o que sei. Ele matou-se com um tiro na cabeça quando se apercebeu que ia perder a guerra e não queria entregar-se de maneira nenhuma aos inimigos, portanto era um homem forte e corajoso.»
Aspectos negativos	Racista	«O pior que ele fez foi meter na cabeça a ideia de criar uma raça superior — Ariana, e matou todos os outros que tivessem cabelo e olhos castanhos.»
Outros	Ameaça	«Se Hitler ainda <i>existi-se</i> hoje, então é que estávamos perdidos; com a <i>clonagem</i> em vez de um Hitler a mandar no mundo, tínhamos <i>uma</i> para cada país.»

15 anos; sexo: F; ascendência: alemã; classe social subjectiva: média; hab. pai: 12.º ano; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: secretário; prof. mãe: gerente de publicidade; algum interesse pela política.



**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler**
*Entrevista n.º 63*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos negativos	Doente mental e criminoso	«Eu acho que o Adolf Hitler era muito mau e perigoso.»
	Racismo/luta contra a miscigenação	«O que ele fez na 1ª e 2ª Guerra Mundial foi muito mau porque ele mandou matar pessoas sem mais nem menos, como por exemplo mandou matar os judeus, só não mandou matar as pessoas de cabelo louro e de olhos azuis.»
Outros	Conquista/expansão	«Ele também provocou esta guerra também para conquistar alguns países.»
	Legado material	«E depois, quando perdeu as guerras com os Estados Unidos o Adolf Hitler matou-se deixando muito ouro em muitos bancos de toda a Europa, até aqui em Portugal, Portugal tinha milhares de contos nos bancos de Portugal.»

17 anos; sexo: M; classe social subjectiva: média; hab. pai: —; hab. da mãe: —; prof. pai: secretário de um hospital; prof. mãe: secretária; nenhum interesse pela política.

**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler**
*Entrevista n.º 64*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
Aspectos positivos	Personagem eloquente imaginativo e inteligente	«Acho que ele teve muita imaginação para inventar tantas torturas e aliás se não fosse ele a exposição sobre torturas não se tinha realizado (o que eu achei mal é não exporem lá umas que ele fez que eram <i>bué locas</i> e não disseram lá). Ahhhh! E se não fosse ele a <i>extreminar</i> a Anne Frank hoje em dia não tínhamos o livro dela à venda e ela não tinha ficado tão popular. E acho que ele era inteligente porque conseguiu dominar sem ninguém <i>"piar"</i> contra ele e ainda mandava e desmandava como bem queria. Hoje em dia não me importava de ser como ele, era a Adolfo Hitler dos anos 2000.»
Aspectos negativos	Lutador contra a miscigenação	«Acho que ele fez mal em matar tantos judeus pois os gajos até eram <i>baris</i> . E além disso acho mal ele ter querido formar a raça perfeita, ou seja os loiros de olhos azuis, porque sinceramente eu prefiro os morenos com pele morena e olhos pretos.»

14 anos; sexo: F; classe social subjectiva: média/baixa; hab. pai: 4.ª classe; hab. da mãe: 4.ª classe; prof. pai: montador de móveis cromados (metálicos); prof. mãe: cabeleireira; algum interesse pela política.

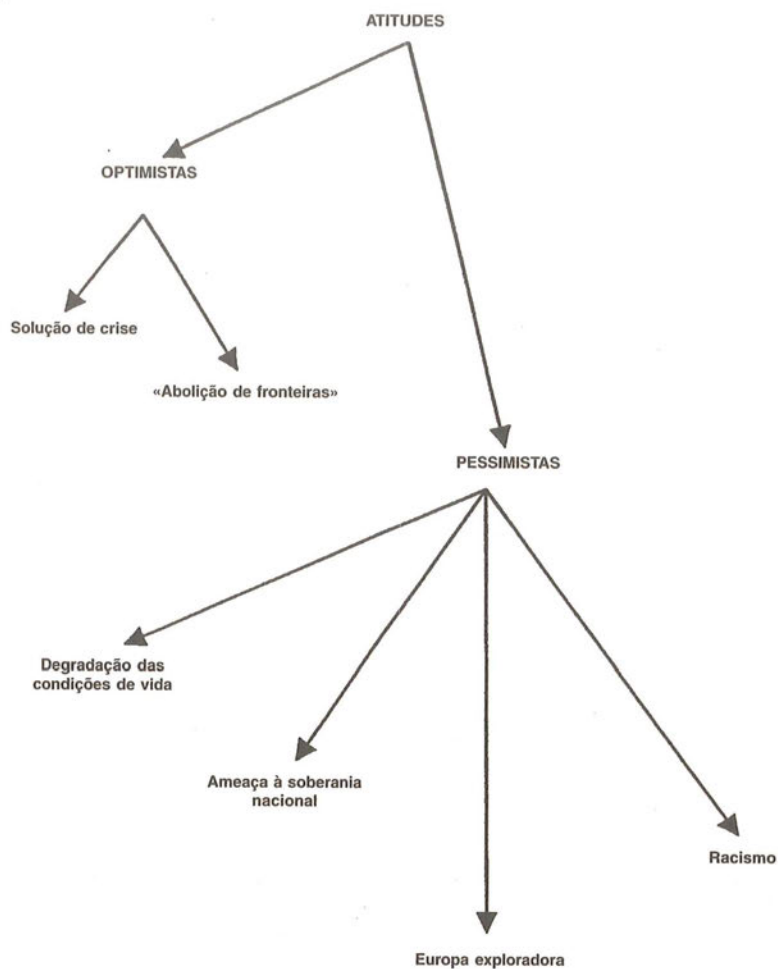
**Unidade de Registo: Representações sobre Adolf Hitler**  
*Entrevista n.º 65*

Categorias	Componentes	Unidades de contexto
		<p>«Ia um jovem judeu em Berlim quando um alemão o agarrou e violou-o brutalmente. Gostando do que se tinha passado o jovem continuou e encontrou outro alemão e perguntou-lhe:</p> <p>– Podes fazer sexo comigo?</p> <p>– Sim, sim, respondeu-lhe o alemão.</p> <p>E tirou a bilharda para fora e introduziu-a no <i>anus</i> do jovem judeu.</p> <p>– Ai, espeta que é bom e gemeu o jovem.</p> <p>Ele saiu de pernas abertas com o anus a arder.</p> <p>E depois encontrou Hitler que o matou com uma granada de gás mortal.</p> <p style="text-align: center;">FIM</p> <p>PS – Isto é só princípio.</p> <p>Hitler é polaco filho de pais alemães e criou uma guerra pela falta de espaço pois os judeus ocupavam muito.</p> <p>Hitler e Mulher</p> <p>Não tinha pois deu-lhe uma trancada e matou-a.</p> <p>Cadastro</p> <p>Já lhe perdi a conta.</p> <p style="text-align: right;">Morte</p> <p>Como é que o Hitler morreu?</p> <p>– Quando viu a conta do gás.</p> <p>Hitler para os judeus:</p> <p>– Hoje vou pô-los numa câmara de gás a céu aberto.</p> <p>– O Hitler é estúpido - disse um judeu.</p> <p>– Agora riste mas quando levars com a botija nos cornos já choras.</p> <p>Como é que o Hitler come com os talheres.</p> <p>Símbolo – nazi.</p> <p style="text-align: right;">Arma preferida</p> <p>Gás</p> <p style="text-align: right;">Aspecto</p> <p>O bigodinho</p> <p style="text-align: right;">Anedotas</p> <p>Hitler para os presos</p> <p>Quem comeu o meu <i>Bolicão</i></p> <p>Ninguém falou</p> <p><i>Hins</i> primeira cela</p> <p>Tráaa</p> <p>Fui eu – disse um judeu</p> <p>Guardou o cromó.»</p>

14 anos; sexo: M; ascendência: angolana; classe social subjectiva: média/alta; hab. pai: curso de direito; hab. da mãe: 12.º ano; prof. pai: gerente comercial; prof. mãe: gerente comercial; nenhum interesse pela política.

## Atitudes perante a «Europa/integração europeia»

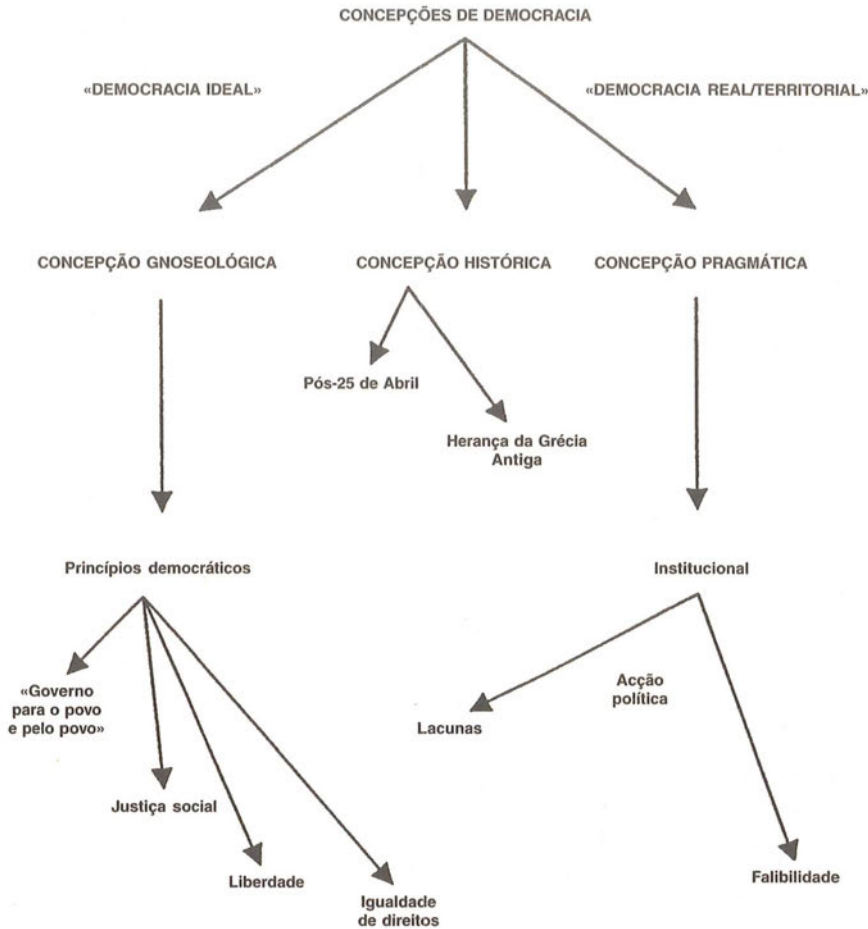
Esquema 1





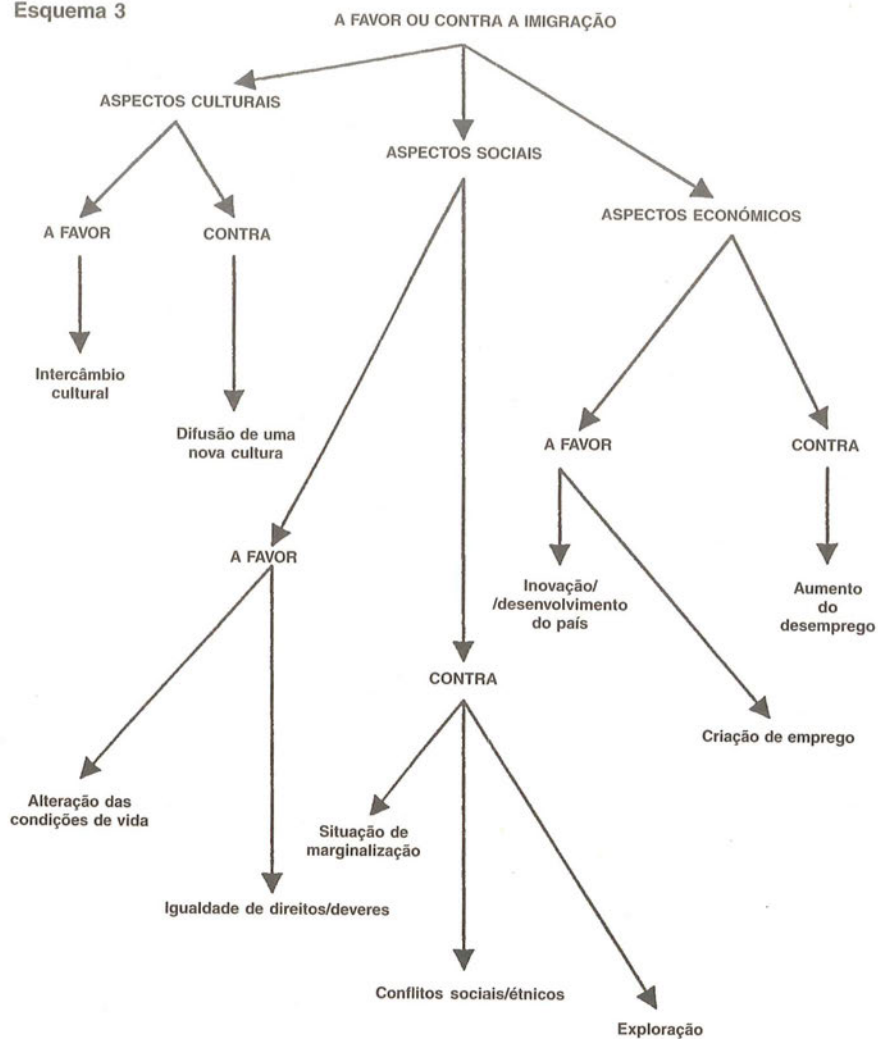
Atitudes perante a democracia

Esquema 2



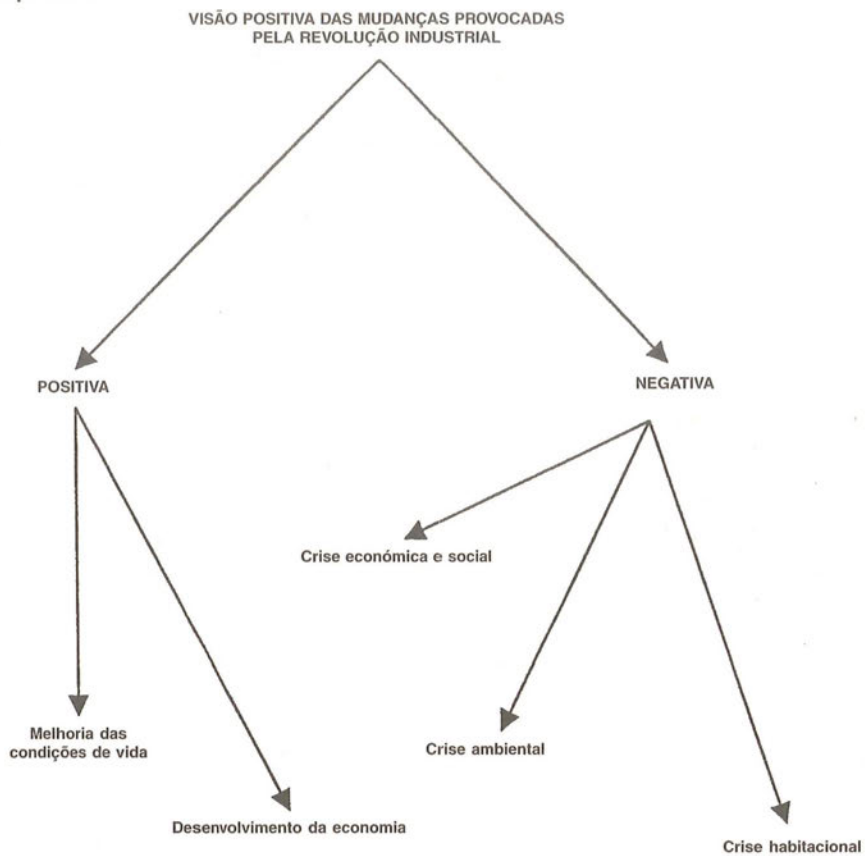
## Atitudes perante a imigração

Esquema 3



## Representações sobre a «Revolução Industrial»

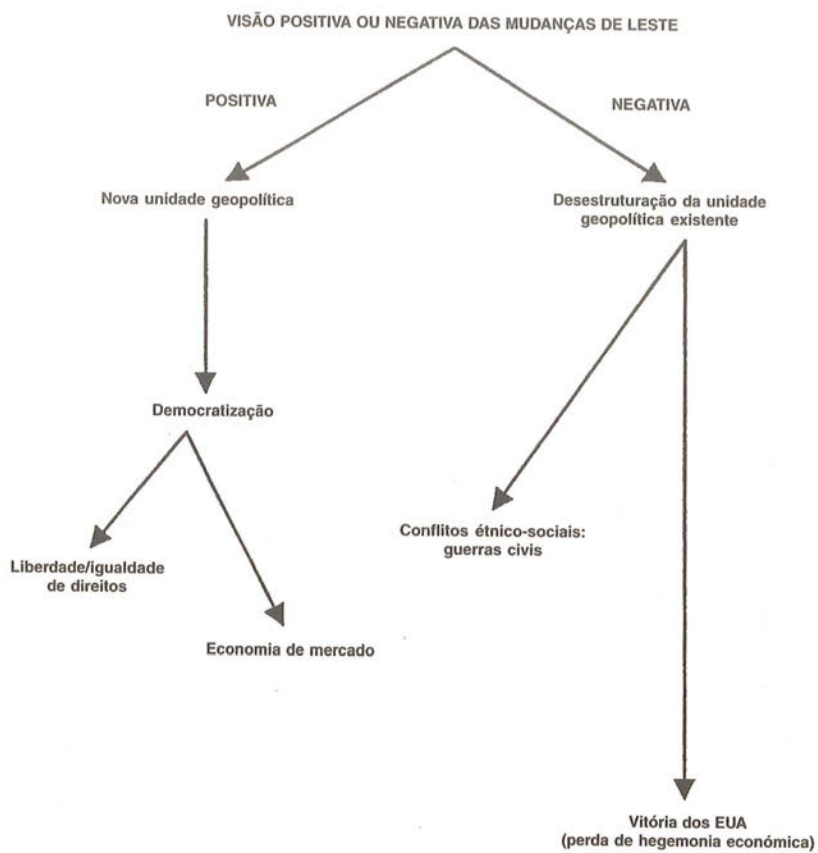
## Esquema 4





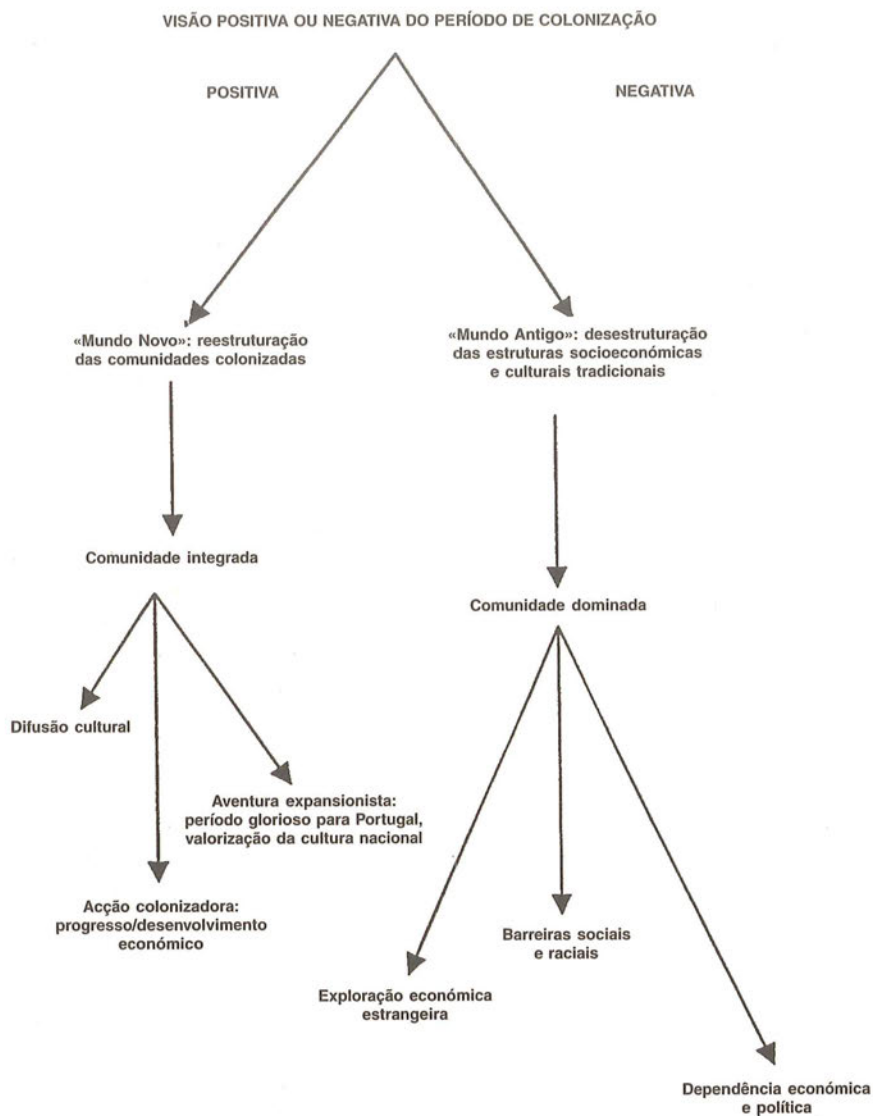
## Representações sobre as recentes «mudanças de Leste»

Esquema 5



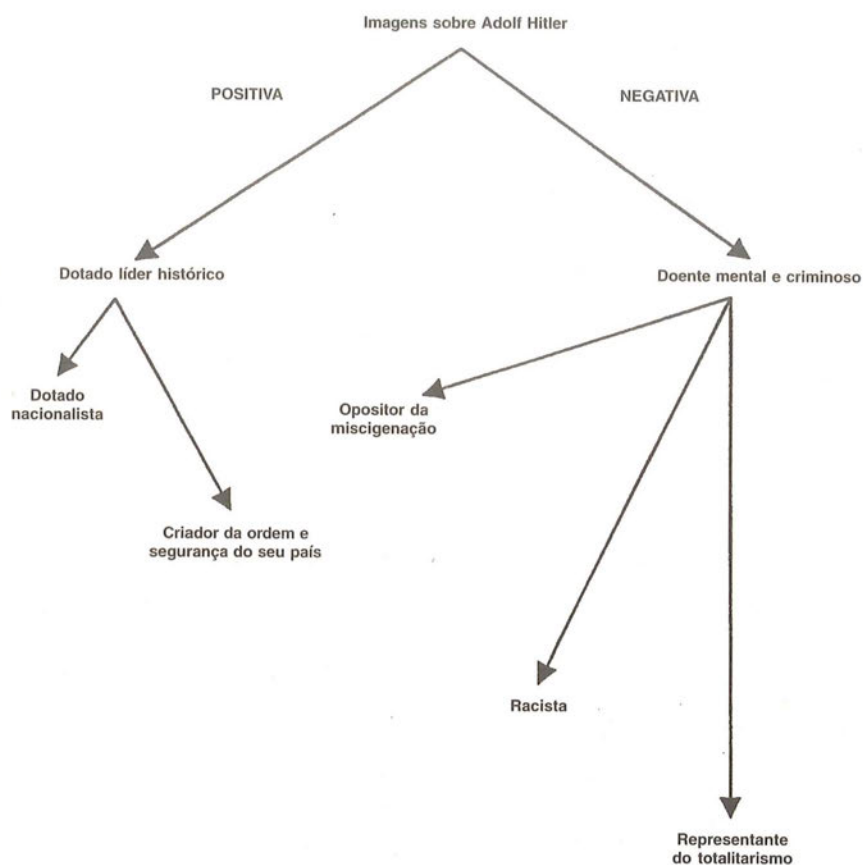
## Representações sobre o colonialismo

Esquema 6



## Representações sobre Adolf Hitler

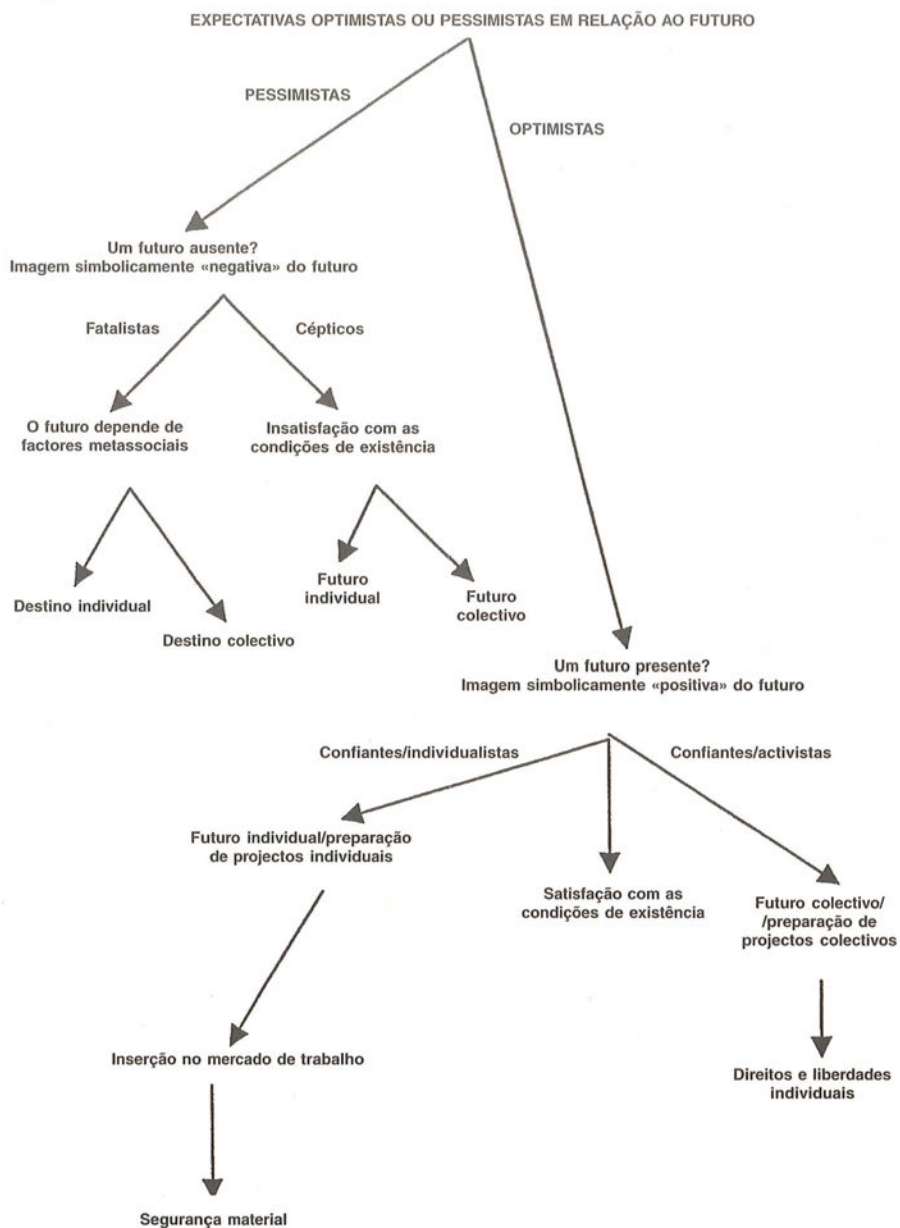
Esquema 7





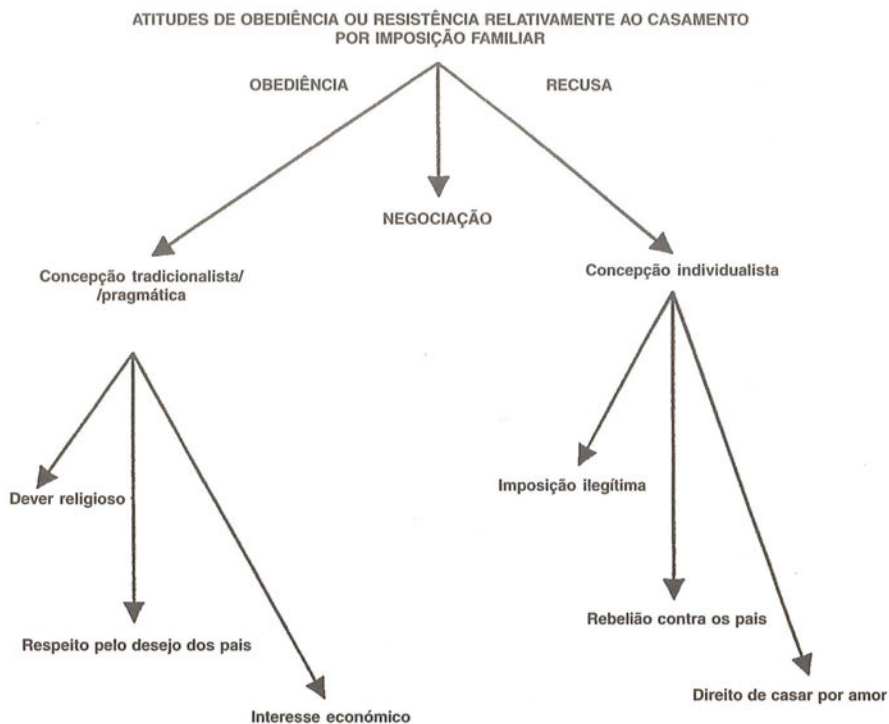
## Imagens optimistas ou pessimistas em relação ao futuro?

Esquema 8



Reacções perante um casamento por imposição familiar, supondo-se que se vivia na Idade Medieval

Esquema 9



Anexo III

**INSTRUMENTOS DE INQUIRIRÃO EXTENSIVA**





## **1 QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS**





## A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DOS JOVENS ADOLESCENTES

1. A vossa turma foi escolhida para participar num inquérito europeu. Para o mesmo efeito, estão a ser contactados cerca de 20 000 jovens da Áustria, República Checa, Croácia, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Grã-Bretanha, Hungria, Islândia, Itália, Lituânia, Polónia, Rússia, Eslovénia, Suécia, Turquia e Ucrânia.
2. Através deste questionário desejáramos saber como é que os jovens europeus olham a História, e em particular desejáramos saber algumas das tuas opiniões sobre o presente e o futuro.
3. A resposta a este questionário deve ser anónima. Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do mesmo. As tuas respostas serão tratadas confidencialmente. O teu professor não terá conhecimento das tuas opiniões. No preenchimento do questionário não queiras saber da opinião do teu companheiro/a de carteira, nem olhes para as suas respostas. É importante que escrevas a TUA opinião. Não respondas de maneira que tu pensas que os outros desejarão que tu respondas.
4. Todos os estudantes a inquirir nos diferentes países europeus responderão a este questionário na sua própria língua. Algumas questões do questionário serão de fácil resposta para ti mas difíceis para outros. Verás que para muitas questões não há respostas certas ou erradas. Responde tão sinceramente quanto possas. Se não souberes responder a alguma questão, não percas muito tempo e passa às questões seguintes.

5. Se alguma questão não for clara para ti, pede esclarecimento ao coordenador da presente inquirição. Mas, por favor, sem desconcentrares os outros colegas.

Muito obrigada pela tua participação neste projecto!

**O Coordenador Nacional do Projecto,**

Prof. Doutor José Machado Pais  
*(Instituto de Ciências Sociais  
da Universidade de Lisboa)*

Trab.: 3235

Não assinale nada neste espaço!

País ..... ☐ ☐  
 Estrato ..... ☐ ☐  
 Escola ..... ☐ ☐  
 Classe ..... ☐ ☐  
 Estudante ..... ☐

Entrevistador ..... ☐ ☐  
 Data da entrevista .... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐  
 PC – Operador ..... ☐ ☐

## 1. O que significa para ti a História?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Uma matéria escolar e nada mais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Uma fonte de aventura e excitação, fascinando e estimulando a minha imaginação .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Uma possibilidade para eu próprio aprender com os falhanços e sucessos dos outros .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Algo que já morreu e passou, que nada tem a ver com a minha vida actual .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Um número de exemplos instrutivos sobre o que está certo ou errado, é bom ou mau .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente e explica os problemas actuais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Uma acumulação de crueldades e calamidades .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Um meio de entender a minha vida como parte de mudanças históricas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2. Em tua opinião: qual a importância de cada um dos seguintes objectivos no estudo da História?

	Muito pouco	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. Conhecimento do passado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Compreensão do presente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Orientação para o futuro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Quais as apresentações da História que mais te AGRADAM?

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
a. Livros escolares .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Documentos e fontes históricas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Romances históricos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Filmes de ficção .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Documentários televisivos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Narrativas de professores .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Narrativas de outros adultos (pais, avós) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Museus e lugares históricos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Quais as apresentações da História em que mais CONFIAS?

	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
a. Livros escolares .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Documentos e fontes históricas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Romances históricos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Filmes de ficção .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Documentários televisivos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Narrativas de professores .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Narrativas de outros adultos (pais, avós) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Museus e lugares históricos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5. O que é que normalmente acontece nas vossas aulas de História?

	Muito raramente	Raramente	Às vezes	Frequen- temente	Muito frequen- temente
a. Ouvimos as exposições dos professores sobre o passado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Somos informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Discutimos diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Estudamos fontes históricas, por ex., documentos, figuras ou mapas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Recontamos e reinterpretamos, nós próprios, a História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ouvimos programas radiofónicos ou cassetes, ou vemos filmes e vídeos de História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Usamos os livros escolares ou fichas de trabalho .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Participamos em actividades de grupo, por ex., representação de papéis históricos, iniciativas locais, visitas a museus ou lugares históricos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6. Em que é que se concentram nas vossas aulas de História?

	Muito pouco	Pouco	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
a. Procuramos conhecer os principais factos da História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Julgamos moralmente os acontecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Tentamos imaginar como terá sido o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Tentamos compreender o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que viveram ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Usamos a História para explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Estudamos História de forma divertida e fascinante .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Aprendemos a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nossa nação e sociedade .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Aprendemos a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 7. Avaliação

	Mau	Medíocre	Suficiente	Bom	Muito bom
a. Qual a classificação que geralmente obténs nos teus trabalhos ou testes de História? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Qual a classificação que darias ao teu professor de História? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 8. Qual é o teu sexo?

feminino .....	<input type="checkbox"/>	masculino .....	<input type="checkbox"/>
----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------



9. Qual é a tua idade?

anos

10. Em que localidade vives?

11. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa .....

☐

Outra .....

☐

(Indica qual) \_\_\_\_\_

12. A qual comunidade religiosa pertences?

Não sei	Católica	Protestante	Ortodoxa	Judaica	Islâmica	Outra	Nenhuma	Não desejo responder
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. O que é que a religião significa para ti?

Muito pouco	pouco	Alguma coisa	Bastante	Muito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Qual é o teu interesse pela política?

Muito fraco	fraco	Mediano	Forte	Muito forte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Fazendo uma avaliação grosseira: quantos livros existem em tua casa? (excluindo os livros escolares e revistas)

até 10	de 11 a 15	de 51 a 200	de 201 a 500	Mais de 500
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 16. Quais as habilitações escolares?

	Mãe	Pai
a. Não mais que a escolaridade obrigatória (4.ª classe) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Curso de formação profissional .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ensino secundário .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Ensino superior (universitário) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 17. Comparando os rendimentos da tua família com os rendimentos de outras famílias do teu país, achas que os rendimentos da tua família são:

a. Bastante acima da média .....	<input type="checkbox"/>
b. Acima da média .....	<input type="checkbox"/>
c. Ao nível da média .....	<input type="checkbox"/>
d. Abaixo da média .....	<input type="checkbox"/>
e. Bastante abaixo da média .....	<input type="checkbox"/>

## 18. Perspectivas futuras na carreira escolar: Todos sabemos que é difícil prever o futuro, mas qual é a tua ideia em relação ao grau de ensino que gostarias de atingir?

a. Penso que abandonarei a escola logo que acabe a escolaridade obrigatória .....	<input type="checkbox"/>
b. Curso de formação profissional .....	<input type="checkbox"/>
c. Penso terminar o ensino secundário .....	<input type="checkbox"/>
d. Ensino universitário .....	<input type="checkbox"/>

Nas duas seguintes questões, desejaríamos que ordenasses em cada questão os acontecimentos indicados segundo a ordem em que aconteceram na História do mundo, do mais antigo (1) para o mais recente (5). Coloca **um número em cada ( )**.

## 19.

- ( ) a. Trabalho assalariado em fábricas
- ( ) b. Comércio entre cidades
- ( ) c. Cultivo de terras
- ( ) d. Economia recolectora e caça
- ( ) e. Produção em série e automatizada

20.

- ( ) a. A Revolução Russa  
 ( ) b. A II Guerra Mundial  
 ( ) c. A descolonização da África Negra  
 ( ) d. A criação das Nações Unidas  
 ( ) e. A grande depressão mundial (*Wall Street crash*)

21. Qual o teu interesse por cada um dos seguintes períodos da História?

	Muito pouco	Pouco	Algum	Bastante	Muito
a. O Mundo Antigo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. A Idade Média (aproximadamente do ano 500 ao 1500) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. O período entre 1500 a 1800 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. O período entre 1800 a 1945 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. De 1945 até aos nossos dias .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Qual o teu interesse por cada um dos seguintes GÉNEROS de História?

	Muito pouco	Pouco	Algum	Bastante	Muito
a. A vida quotidiana da gente comum .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Reis, rainhas e outra gente famosa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Aventureiros e grandes descobridores .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Guerras e ditaduras .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Culturas estrangeiras e distantes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. A formação das nações .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. O desenvolvimento da democracia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. A interferência do factor humano no ambiente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. A História de assuntos <i>específicos</i> (p. ex., a história dos automóveis, das igrejas, da música, do desporto) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. A História da tua família .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## 23. Qual o teu interesse na História das seguintes ÁREAS GEOGRÁFICAS?

	Muito pouco	Pouco	Algum	Bastante	Muito
a. A história da localidade em que vives .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. A história da tua região .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. A história de Portugal .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. A história da Europa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. A história do resto do mundo, excluindo a Europa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 24. Qual a influência que pensas que os seguintes factores tiveram na mudança de vida das pessoas, na História mais recente?

	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. Invenções técnicas e mecanização .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Movimentos e conflitos sociais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Reis, rainhas e personagens politicamente ilustres .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Reformas políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Fundadores de religiões ou chefes religiosos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Guerras e conflitos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Interesses económicos e concorrência económica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Revoluções políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Explosão demográfica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Crises ecológicas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Desastres naturais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Migrações maciças .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Toda a gente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Qual a influência que pensa que os seguintes factores terão na mudança de vida das pessoas, nos próximos 40 anos?

	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. Invenções técnicas e mecanização .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Movimentos e conflitos sociais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Reis, rainhas e personagens politicamente ilustres .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Reformas políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Fundadores de religiões ou chefes religiosos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Guerras e conflitos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Interesses económicos e concorrência económica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Filósofos, pensadores e pessoas instruídas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Revoluções políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Explosão demográfica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Crises ecológicas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Desastres naturais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Migrações maciças .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Toda a gente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vamos agora abordar questões com ideias, pessoas, acontecimentos. Se nunca ouviste falar do assunto relativo a cada uma das questões, passa à frente

26. O que associas à Idade Média?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Uma época obscura e supersticiosa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Um período glorioso para o meu País .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. O tempo em que as grandes catedrais foram construídas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Um período em que os camponeses eram dominados pela Nobreza, pela Igreja e pelo Rei .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Um período romântico e de aventura, com cavaleiros e donzelas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Um tempo de confrontos, em muitos países europeus, entre a Igreja e o Rei .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 27. O que associas ao período da colonização? (até à I Guerra Mundial)

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Um período de grandes aventureiros (Colombo, Vasco da Gama, etc.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Uma missão cristã fora da Europa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Impérios vastos de algumas nações europeias .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. O começo de um período de exploração .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Um esforço europeu pelo progresso em outros continentes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Desprezo e preconceitos contra outras culturas e raças de cor .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 28. O que é que associas à Revolução Industrial?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. O começo da poluição ambiental .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. A origem de melhores condições de vida .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. A invenção de melhor maquinaria .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. A acumulação de grandes reservas de capital .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Cidades sobrepovoadas e feias .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Conflitos entre trabalhadores e entidades patronais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## 29. Que imagem associas a Adolf Hitler?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Um ditador cínico e agressor, culpado do genocídio .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. O principal opositor ao comunismo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Uma marioneta nas mãos dos industriais alemães e imperialistas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Um dotado orador, organizador e comandante .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Um doente mental e criminoso anti-social .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Um criador da ordem, segurança e integração nacional .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Um lutador contra a mestiçagem cultural e a infiltração estrangeira .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. O representante mais conhecido do poder totalitário e violento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 30. O que é que associas às mudanças da Europa de Leste desde 1985?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Declínio da URSS .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Democratização da sociedade soviética .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Liberdade para os Estados membros do Pacto de Varsóvia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Vitória dos EUA na guerra fria .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Traição contra as ideias socialistas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Conflitos nacionais e guerras civis .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Estabelecimento de uma economia de mercado na Europa de Leste .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Que importância tem para ti o seguinte?

	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. Família .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Amigos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Passatempos/meus interesses pessoais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. O meu país .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. O meu grupo étnico/ /nacionalidade .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Dinheiro e riqueza que possa adquirir .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. A minha fé religiosa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Cooperação europeia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Democracia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Liberdade de opinião para todos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Paz a qualquer custo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Solidariedade com os pobres do meu país .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Solidariedade com os pobres do Terceito Mundo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Bem-estar e segurança social .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. Protecção ambiental .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

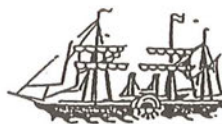
32. Coloca os seguintes barcos por ordem cronológica correcta, do mais antigo (1) para o mais recente (5)



( )



( )



( )



( )



( )

33. Coloca os seguintes casais por ordem cronológica correcta, do mais antigo (1) para o mais recente (5)



34. Muitas vezes olha-se para a História como uma linha no tempo. Qual das seguintes linhas pensas que melhor descreve o desenvolvimento histórico?

*Assinala apenas um quadrado!*

a. As coisas geralmente evoluem para melhor .....



b. As coisas geralmente, de facto, não mudam .....



c. As coisas geralmente evoluem para pior .....



d. As coisas geralmente tendem a repetir-se .....



e. As coisas geralmente vão de um extremo a outro .....





35. Como é que pensas que a vida ERA em Portugal há 40 anos?

	Muito improváv.	Improvável	Talvez	Provável	Muito provável
a. Pacífica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sobrepovoada .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Explorada por um Estado estrangeiro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Próspera e rica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Democrática .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Poluída .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Agitada por conflitos entre ricos e pobres ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Agitada por conflitos entre grupos étnicos ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Como é que pensas que a vida SERÁ em Portugal daqui a 40 anos?

	Muito improváv.	Improvável	Talvez	Provável	Muito provável
a. Pacífica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sobrepovoada .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Explorada por um Estado estrangeiro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Próspera e rica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Democrática .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Poluída .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Agitada por conflitos entre ricos e pobres ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Agitada por conflitos entre grupos étnicos ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Como é que pensas que a vida SERÁ na Europa daqui a 40 anos?

	Muito improváv.	Improvável	Talvez	Provável	Muito provável
a. Pacífica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Sobrepovoada .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Explorada por um Estado estrangeiro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Próspera e rica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Democrática .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Poluída .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Agitada por conflitos entre ricos e pobres ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Agitada por conflitos entre grupos étnicos ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Como é que pensas que a vida será daqui a 40 anos?

	Muito improváv.	Improvável	Talvez	Provável	Muito provável
a. Terei um trabalho com o qual me realizarei .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Terei uma família feliz e harmoniosa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Terei bons amigos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Terei rendimentos elevados .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Terei liberdade política individual .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Participarei na vida política .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Terei suficiente tempo livre para participar em actividades interessantes de lazer .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Algumas pessoas no teu país são ricas, outras são pobres. Porque é que há pessoas mais ricas que outras?

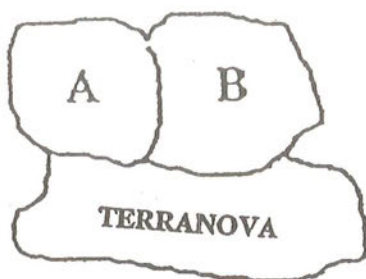
	Muito improváv.	Improvável	Talvez	Provável	Muito provável
a. Porque tiveram sorte .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Porque trabalharam bastante .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Porque herdaram riquezas e dinheiro .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Porque foram egoístas e imorais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Porque beneficiaram de um sistema económico injusto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Porque fomentaram a inovação e/ou correram riscos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Imagina que és uma mulher/homem do século xv. O teu pai ordena-te que cases com o João/a Catarina, filho/filha de um agricultor comparativamente mais rico de uma aldeia vizinha. Imagina que não amas nem realmente conheces o teu futuro esposo/esposa. O que é que farias, se vivesses nessa época?

	Muito improváv.	Improvável	Talvez	Provável	Muito provável
a. Recusaria, porque é desumano, imoral e ilegítimo forçar alguém a casar sem verdadeiro amor .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Obedeceria, porque o interesse económico é mais importante para a família do que o amor apaixonado entre mulher e marido ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Refugiar-me-ia num convento ou mosteiro, porque a vida religiosa é mais digna que a vida humana .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Consentiria, porque quase todos os jovens se casavam de acordo com as decisões do pai .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Resistiria, porque é um direito natural de qualquer indivíduo o de se casar por amor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Obedeceria, porque a rebelião contra o desejo dos pais é uma rebelião contra a lei de Deus .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



41. Supõe que o imaginário território Terranova foi ocupado pelo teu país A de 1500 a 1900. De 1900 até aos nossos dias Terranova sofreu entretanto a ocupação do país B. O teu país A pretende de volta «Terranova», avançando com vários argumentos a seu favor. Qual a importância que dás a cada um dos seguintes argumentos?



	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. «O povo de Terranova fala a nossa língua e partilha a nossa cultura» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. «Terranova esteve sob nosso controlo mais tempo (1500-1900) do que sob o controlo de B (1900-1995)» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. «Os colonos do nosso país estabeleceram-se em Terranova no ano de 1500, enquanto os habitantes de B nunca se fixaram em Terranova até 1900»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. «Quando interrogados, a maioria dos habitantes de Terranova afirmam preferir viver sob nosso controlo do que viver controlados por B» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. «B tomou-nos Terranova através de uma guerra, em 1900, acto que foi injusto» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. «Uma Conferência internacional de paz examinou o caso e reconheceu-nos o direito a ter Terranova de volta» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. «Nós temos poder militar e faremos uso dele para ter Terranova de novo sob nosso controlo» .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Imagina que um dia, no futuro, as nações africanas outrora colonizadas por países europeus reclamam indemnizações por danos, num tribunal mundial. Quem deverá pagar?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Todos os Estados europeus .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Os Estados europeus que tinham colónias .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Nenhum Estado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Todos os Estados do mundo, proporcionalmente à sua actual riqueza ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Imagina que está a ser planeada uma auto-estrada na tua região. Alguns bens correm perigo. Que importância darias à sua preservação?

	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. Um lugar religioso pré-histórico .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Uma igreja medieval .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Uma casa rústica, em boas condições com cerca de 300 anos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Uma velha fábrica de destilação ainda em funcionamento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Um monumento comemorativo da II Grande Guerra .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. A casa de um poeta famoso que morreu há cerca de 100 anos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Uma formação geológica rara .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Um lugar de ninhos de aves em extinção .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Em muitos países as pessoas discutem se os imigrantes (gente vinda de outros países) deverão usufruir de plena cidadania, incluindo o direito de voto. Em tua opinião quais os imigrantes que deveriam poder votar nas eleições para o Parlamento do teu país?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Nenhum dos imigrantes do meu país deveria ter direito a voto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Aqueles imigrantes que aceitaram a língua, os hábitos e a cultura do meu país deveriam ter direito a voto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Aqueles imigrantes que entraram legalmente no meu país há mais de cinco anos e são cumpridores da lei deveriam ter direito a voto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Aqueles imigrantes que foram vítimas de opressão e perseguição nos seus países de origem deveriam ter direito a voto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Aqueles imigrantes que são leais à democracia e à constituição do meu país deveriam ter direito a voto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Todos os imigrantes do meu país deveriam ter direito a voto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Que ideias tens sobre as nações e o Estado?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. As nações nascem, crescem e morrem na História, como acontece com tudo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. As nações são entidades naturais, unificadas por uma origem, língua, história, e cultura comum .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. As nações representam um desejo de criação de um futuro, apesar das diferenças culturais do passado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. A reivindicação de estados independentes por parte de grupos nacionalistas tem sido uma das principais causas de guerra, em séculos recentes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Os grupos nacionalistas têm o direito de declarar guerra para a criação de um Estado Novo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Os Estados nacionais deveriam ceder parte essencial da sua soberania em benefício de uma organização supranacional .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## 46. Que significado têm para ti a Europa e a integração europeia?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. A Europa não é mais que uma expressão geográfica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. A Europa é o berço da democracia, do iluminismo e do progresso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. A Europa é um grupo de países ricos, de raça branca, responsáveis pela exploração económica e ecológica do resto do mundo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. A integração europeia é a única via para ser obtida a paz entre nações que previamente se tentaram destruir mutuamente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. A integração europeia é perigosa para a soberania das nações, sua identidade e cultura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. A integração europeia contribuirá para solucionar a crise económica e social dos países da Europa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 47. O que pensas da democracia?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. É o governo <i>do</i> povo, <i>para</i> o povo e <i>pelo</i> povo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. É a melhor herança da Grécia Antiga .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. É o resultado de um longo processo de experiências e erros ao longo dos tempos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Não mais é que a aclamação de alguns líderes partidários em eleições .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. É governar em obediência da lei e da justiça, e em protecção das minorias .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Deveria incluir o Estado-Providência .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. É um sistema de governo fraco, inadequado em tempos de crise .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. É uma falsa aparência que encobre o facto de serem sempre os ricos que vencem na História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Não é autêntica enquanto mulheres e homens não tiverem direitos iguais em todas as situações .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Em muitos países, os seguintes assuntos podem ser controversos. Em que é que votarias a favor ou contra?

	Votaria a favor	Indeciso	Votaria contra	Não Votaria
a. Imediato encerramento das bases nucleares na Europa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Limitação da velocidade e trânsito rodoviário de forma a prevenir a poluição atmosférica e a proteger o ambiente florestal .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Redução dos salários e do nível de vida na Europa ocidental de forma a canalizarem-se investimentos para a Europa de Leste .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Plena igualdade entre mulheres e homens na profissão, no governo da casa e na vida pública	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Uso do armamento europeu em actividades das Nações Unidas para suprimir guerras civis em todo o mundo .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Redução do número de imigrantes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Garantir preços mínimos para os produtos do Terceiro Mundo, com um aumento dos preços na Europa, como consequência .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Alargar as áreas de intervenção da autoridade policial de modo a reprimir a criminalidade e a violência .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Reduzir o poder da Comunidade Europeia, dando um maior poder aos Estados nacionais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Integração europeia, incluindo uma moeda comum .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Muito Obrigado!*





## 2 QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES



## CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Este questionário, dirigido aos professores, tem dois principais objectivos. Em primeiro lugar, a sua opinião é muito importante, uma vez que necessitamos de informação sobre similaridades e diferenças entre as turmas abrangidas no estudo, para além das particularidades que essas turmas possam revelar (de acordo com a opinião dos respectivos professores).

Em segundo lugar, seria lamentável perdermos a oportunidade de ouvirmos os professores de História, como especialistas que são, sobre aspectos importantes do ensino da História. Tentámos construir um questionário tão curto quanto nos foi possível, de modo a não lhe ocuparmos muito tempo. Muito obrigado pela sua colaboração!



Trab.: 3235

Não assinale nada neste espaço!

País ..... ☐ ☐  
 Estrato ..... ☐ ☐  
 Escola ..... ☐ ☐  
 Turma ..... ☐ ☐  
 Professor ..... ☐

Entrevistador ..... ☐ ☐  
 Data da entrevista .... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐  
 PC – Operador ..... ☐ ☐

Nome do entrevistador: \_\_\_\_\_

I. Esta escola é pública ou privada?

Pública ..... ☐  
 Privada ..... ☐

II. Em que localidade se situa a sua escola?

III. Há alguns problemas especiais na região em que a sua escola se localiza?

	Sim	Não
Conflitos étnicos sérios .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Graves problemas ecológicos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bastante desemprego e outros problemas económicos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abundantes casos de crime .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Que tipo de formação específica recebeu para exercer a sua actividade de professor?

Curso universitário ..... ☐  
 Curso de formação de professores ..... ☐  
 Curso universitário e de formação de professores ..... ☐  
 Curso em escola ou instituto especial ..... ☐

## V. Tem estudos especiais no campo da História?

- Estudos aprofundados em História ..... ☐
- Nenhuma instrução especial em História ..... ☐
- Estudos em algumas outras ciências sociais ..... ☐
- Estudos em algumas outras áreas humanísticas ..... ☐
- 

## VI. Quantos anos de experiência de ensino tem (incluindo o corrente ano)?

- Até 3 anos ..... ☐
- De 4 a 8 anos ..... ☐
- De 9 a 15 anos ..... ☐
- De 16 a 25 anos ..... ☐
- Mais de 25 anos ..... ☐
- 

## VII. Como é que ensina História nesta turma?

- Como uma disciplina independente durante todo o ano ..... ☐
- A História é integrada no ensino de estudos sociais ..... ☐
- História, Geografia e Ciências Sociais ocupam determinados e separados períodos ao longo do ano ..... ☐
- 

## VIII. Há quantos anos ensina História nesta turma (incluindo o corrente ano)?

- 1 ano ..... ☐
- 2 ou 3 anos ..... ☐
- Mais de 3 anos ..... ☐
- 

## IX. Durante quantos anos já tiveram estes alunos aulas de História (incluindo o corrente ano)?

- 1-2 anos ..... ☐
- 3-5 anos ..... ☐
- 6 ou mais anos ..... ☐

X. Quantas aulas de História têm estes alunos por semana, no corrente ano lectivo?

- 1 aula ..... ☐
- 2 aulas ..... ☐
- Mais de 2 aulas ..... ☐

XI. Em sua opinião, comparando esta turma com outras do mesmo tipo que tem ou já teve, diria que esta turma se mostra mais interessada e aplicada em História ou menos?

- Menos ..... ☐
- Ao mesmo nível ..... ☐
- Mais ..... ☐

XII. Comparando esta escola com outras escolas do mesmo tipo no país, qual é o actual nível desta turma?

- Abaixo da média ..... ☐
- Ao nível da média ..... ☐
- Acima da média ..... ☐

XIII. Indique o seu sexo:

- Feminino ..... ☐
- Masculino ..... ☐

XIV. O que é que a religião significa para si?

- |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Muito pouco              | Pouco                    | Alguma coisa             | Bastante                 | Muito                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Não respondo \_\_\_\_\_



XV. Qual é o seu interesse pela política?

Muito fraco	Fraco	Mediano	Forte	Muito forte
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não respondo \_\_\_\_\_

XVI. Como é que se posiciona politicamente?

Progressista	Moderadamente progressista	Nem progressista nem conservador	Moderadamente conservador	Conservador
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Não respondo \_\_\_\_\_

**Nota: Na maior parte das seguintes questões há cinco respostas possíveis.**

**Responda colocando um X no quadrado da resposta escolhida.**

1. Com que destaque, nesta turma, se ensinaram os seguintes temas nestes dois últimos anos (por si, ou por outro colega)?

	Nenhum	Pouco	Algum	Bastante	Muito
a. A Idade Média .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. O período da colonização (até à I Grande Guerra) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. A Revolução Industrial .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Adolf Hitler e a II Grande Guerra .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. As mudanças na Europa de Leste desde 1985 .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Com que destaque, nesta turma, se abordam os seguintes conceitos nestes dois últimos anos (por si, ou por outro colega)?

	Nenhum	Pouco	Algum	Bastante	Muito
a. Nações e Estados nacionais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Europa e integração europeia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Democracia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 3. O que é que normalmente acontece na sua aula de História?

	Muito raramente	Raramente	Ocasio- nalmente	Frequente- mente	Muito frequente
a. Os estudantes ouvem as minhas exposições .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Eles são informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Eles discutem diferentes explicações sobre o que aconteceu no passado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Eles estudam fontes históricas, por ex., documentos, figuras ou mapas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Eles ouvem programas radiofónicos ou cassetes ou vêem filmes e vídeos de História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Eles usam livros escolares ou fichas de trabalho .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Eles participam em actividades de grupo, por ex., representação de papéis históricos, iniciativas locais, visitas a museus ou lugares históricos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Eles recontam e reinterpretam a História, por eles próprios .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 4. Nas suas aulas em que objectivos concentra o ensino da História?

	Muito pouco	Pouco	Media- mente	Bastante	Muito
a. Eu quero que os meus alunos adquiram conhecimento sobre os principais factos da História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Eu quero que eles julguem moralmente os conhecimentos históricos de acordo com os padrões dos direitos civis e humanos ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Eu quero que eles imaginem o passado, tomando em consideração todos os pontos de vista .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Continua*

## Continuação

d. Eu quero que eles compreendam o comportamento das pessoas no passado, reconstruindo os quadros de vida e pensamento do período em que essas pessoas viveram .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Eu quero que eles usem a História para explicar a situação do mundo actual e descobrir as tendências de mudança .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Eu quero que eles aprendam a reconhecer as tradições, características, valores e tarefas da nossa nação e sociedade .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Eu quero que eles aprendam a valorizar a preservação das ruínas históricas e das construções antigas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Eu quero que eles estudem História de forma divertida e fascinante .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Eu quero que eles interiorizem valores democráticos básicos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Qual o interesse que os seus alunos têm por cada um dos seguintes GÉNEROS de História?

	Muito pouco	Pouco	Algum	Bastante	Muito
a. A vida quotidiana da gente comum .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Reis, rainhas e outra gente famosa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Aventureiros e grandes descobridores .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Guerras e ditaduras .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Culturas estrangeiras e distantes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. A formação das nações .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. O desenvolvimento da democracia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. A interferência do factor humano no ambiente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. O desenvolvimento da agricultura, da indústria e do comércio .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. A história de assuntos <i>específicos</i> (p. ex., a história dos automóveis, das igrejas, da música, do desporto) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. A história das suas famílias de origem .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



6. Que expressões melhor descreverão os principais problemas de um professor de História no seu país?

	Discordo Totalm.	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalm.
a. Não existem suficientes possibilidades de obtenção de qualificações pessoais adicionais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Há súbitas e profundas mudanças políticas na interpretação da História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Há poucas aulas de História nos actuais programas curriculares .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Há uma carência de apoios e materiais de ensino .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Há uma falta de interesse por parte dos estudantes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Há pressão por parte do Ministério da Educação .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Há uma falta de clareza na interpretação da História .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Não há tempo suficiente para a preparação das aulas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Há problemas financeiros (vencimentos baixos) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Qual a influência que pensa que os seguintes factores tiveram na mudança de vida das pessoas, na História, até aos dias de hoje?

	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. Invenções técnicas e mecanizações .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Movimentos e conflitos sociais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Reis, rainhas e personagens politicamente ilustres .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Reformas políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Fundadores de religiões ou chefes religiosos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Guerras e conflitos armados .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Interesses económicos e concorrência económica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Revoluções políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Explosão demográfica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Crises ecológicas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Desastres naturais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Migrações maciças .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Todas as pessoas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Qual a influência que pensa que os seguintes factores tiveram na mudança de vida das pessoas, nos próximos 40 anos?

	Muito pouca	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
a. Invenções técnicas e mecanizações .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Movimentos e conflitos sociais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Reis, rainhas e personagens politicamente ilustres .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Reformas políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Fundadores de religiões ou chefes religiosos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Desenvolvimento da ciência e do conhecimento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Guerras e conflitos armados .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Interesses económicos e concorrência económica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Revoluções políticas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Explosão demográfica .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Crises ecológicas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Desastres naturais .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Migrações maciças .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Todas as pessoas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





### **3 INSTRUÇÕES AOS ENTREVISTADORES PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO**



## **1 Apresentação do Estudo**

### *1.1 Objectivos*

Este inquérito sobre a consciência histórica dos jovens conta com a participação de vários países europeus. O principal objectivo deste projecto alargado é o de investigar a relação existente entre a forma como os jovens interpretam o passado, a percepção que têm do presente e as expectativas que constroem em relação ao futuro. Na Europa de hoje, em que se assiste a mudanças tão rápidas e profundas, é de importância vital apercebermo-nos das atitudes que os jovens desenvolvem em relação à História e às problemáticas políticas subjacentes, assim como das expressões que daí advêm ao nível, por exemplo, da noção de identidade, de nacionalismo, de democracia ou de imigração.

### *1.2 Organização*

O inquérito incide sobre alunos matriculados no 9.º ano de escolaridade e será realizado nas escolas, durante o período das aulas. Nas escolas e nas turmas que forem seleccionadas, será distribuído um questionário a todos os alunos presentes na aula para que o preencham durante o período da aula. Simultaneamente, será também dado ao professor de História um questionário (diferente do dos alunos) para ser por ele preenchido.

## **2 Contacto com as escolas**

As escolas que irá contactar para a realização do inquérito foram antecipadamente seleccionadas. O método adoptado foi o da selecção



aleatória: as escolas a inquirir foram escolhidas ao acaso a partir de uma lista onde constam todas as escolas de Portugal continental, oficiais e privadas, onde se lecciona o 9.º ano de escolaridade. Caso alguém lhe pergunte a razão por que certa escola foi seleccionada, pode explicar, portanto, que se tratou de uma selecção aleatória, completamente ao acaso.

Depois de as escolas serem por nós seleccionadas, será sua função obter autorização para realizar lá o inquérito.

No contacto com cada escola, deverá ter sempre consigo uma credencial que lhe será dada, que reconhece a sua participação neste inquérito, assim como uma *carta dirigida ao Conselho Directivo* de cada escola, onde se explicam os objectivos e procedimentos inerentes a este inquérito.

Assim que chegar à escola seleccionada, peça para falar com alguém do Conselho Directivo, se possível com o respectivo presidente. Entregue então a carta dirigida ao Conselho Directivo e peça para aplicar o inquérito na primeira turma do 9.º ano que tenha uma aula de História. No caso de haver mais de uma turma do 9.º ano a ter História durante essa hora, deverá seleccionar uma. *Faça essa selecção sem atender às preferências eventuais dos responsáveis da escola por uma ou outra turma. A escolha da turma tem de ser sempre feita por si, não podendo ser feita por uma pessoa da escola.* Saliente que não se tem por objectivo a avaliação dos conhecimentos dos alunos e que não se pretende de modo algum inquirir a turma que apresenta os melhores resultados.

De forma a evitar que chegue a uma escola e que não haja nenhuma aula de História durante a hora subsequente à sua chegada, poderá telefonar previamente e perguntar as horas em que há aulas de história no 9.º ano. Não deve, no entanto, explicar que o seu objectivo é entrevistar uma turma, pois se o fizer corre-se o risco de indicarem o horário da turma que tenha melhores alunos. Se, para lhe darem esta informação, lhe exigem mais explicações, pode dizer que *está a realizar um inquérito a professores de História que dêem aulas ao 9.º ano, querendo saber em que horários há aulas de História para ter a certeza de encontrar um professor quando se deslocar à escola.*

Assim, o ideal é seguir as seguintes fases no seu trabalho:

- 1 Informar-se dos dias e horas em que há aulas de História ao 9.º ano ou se há aulas de História ao 9.º ano em determinado dia. Será assim mais fácil saber quando deverá ir às escolas e, por outro lado, poder organizar um percurso em que visite várias escolas.
- 2 Na escola, explicar o que pretende e tentar obter autorização para a realização do inquérito.
- 3 Obtida a autorização, seleccionar a turma a inquirir. A escolha da turma tem de ser feita por si de acordo com um dos seguintes processos:
  - a) entreviste a próxima turma do 9.º ano a ter uma aula de História;
  - b) se esse processo não for viável, selecione a turma de acordo com a tabela abaixo indicada.

- 4 Durante a aula de História, distribua os questionários aos alunos e um questionário ao professor para que os preencham. Esteja sempre presente enquanto estiver ainda alguém a responder ao questionário.

Se encontrar alguma dificuldade que não esteja aqui prevista, como, por exemplo, o professor de História faltar e não haver mais aulas de História durante o resto do dia em que tinha planeado realizar a entrevista, não hesite em contactar a EUROEXPANSÃO.

#### Tabela para selecção das turmas

Se a escolha da turma a entrevistar não puder ser feita de acordo com o primeiro critério acima indicado (escolha da próxima turma a ter uma aula de História), escolha a turma de acordo com esta tabela, que cruza o número de *turmas* existente e o *número da escola*. Cada escola seleccionada terá um número entre 1 e 50, interessando neste caso o número da terminação (assim, na escola 56, caso existisse, o número a reter seria 6). Para utilização da tabela no que diz respeito ao número de turmas, considere apenas aquelas em que é possível realizar o inquérito nos horários em que está na escola.

Imaginemos o exemplo da escola 56. Na escola 56 há 5 turmas do 9.º ano (A, B, C, D e E), mas só três delas (a B, a C e a E) têm aulas de História na altura em que está na escola. Consideram-se assim apenas três turmas: a B (turma 1), a C (turma 2) e a E (turma 3). Deve assim cruzar o número de escola 6 com o número de turmas 3, obtendo assim a turma n.º 2, ou seja, a turma C. É essa que deve entrevistar.

Se tiver de entrevistar duas turmas numa só escola (em alguns casos isso acontecerá), proceda como está acima explicado para a primeira turma. Ou seja, para a segunda turma, cruze o número da escola com o número de turmas+1. No exemplo acima dado, cruzaria o número de escola 6 com o

N.º turmas	N.º da escola (terminação)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
3	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
4	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3
5	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4
6	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1
7	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1
8	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1
9	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4
10	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8



número de turmas 4, obtendo a turma n.º 3, ou seja a turma E. Se não desse resultado (podia sair outra vez a turma n.º 2 ou sair a turma n.º 4, que não estava disponível naquele momento), cruzava o n.º da escola com o número de turmas+2 e aí por diante até sair a turma 1 ou a turma 3 (as que faltavam).

Note-se que é natural que a pessoa que contactar no Conselho Directivo se mostre interessada em saber mais informações sobre este estudo e, em particular, sobre os questionários. Se tal acontecer, mostre os questionários, tanto o dos professores como o dos alunos, mas não os deixe com essa pessoa; os questionários podem ser mostrados, mas não podem ser deixados na escola. Dê igualmente a informação de que, tratando-se de um estudo à escala europeia, o seu tratamento será algo demorado. Contudo, caso a escola se mostre interessada, poderá ser-lhe enviada uma pequena apresentação das principais conclusões (encontra mais informações sobre este aspecto no ponto 4.5).

### 3 Cuidados que o entrevistador deve ter na realização do inquérito

#### 3.1 *Preparação da realização do inquérito*

Deverá chegar a cada escola com a antecedência suficiente para contactar o Conselho Directivo respectivo e o professor de História que lecciona na turma onde irá ser aplicado o inquérito.

Deverá explicar ao professor alguns aspectos essenciais:

- o inquérito inclui a aplicação de dois questionários: um aos alunos e outro ao professor;
- este inquérito não se destina a avaliar os conhecimentos dos alunos;
- o questionário inclui perguntas que poderão ser de compreensão difícil para os alunos portugueses, mas de fácil compreensão para alunos de outro país;
- durante a aplicação do questionário, é importante que o aluno não se sinta constrangido pela presença do professor. O aluno não deve ficar preocupado se está a responder bem ou mal às perguntas, isto é, não deve ter receio em responder.

Para tal, é importante que o professor não circule pelas mesas de forma a que os alunos não sintam que as suas respostas estão a ser avaliadas.

Por outro lado, o professor não deve ajudar os alunos, caso estes lhe coloquem questões. Todas as dúvidas colocadas têm de ser esclarecidas por si. Combine isto antecipadamente com o professor.

Para além de contactar o professor de História é igualmente importante, caso seja possível, que prepare a sala de aulas onde se realizará o inquérito (escrever no quadro o tema do inquérito e a explicação do tipo de perguntas existente no questionário).



Antes de iniciar a realização do inquérito, deve familiarizar-se com os questionários. Leia com particular atenção o questionário a aplicar aos alunos.

Para cada entrevista deverá ter consigo o seguinte material:

- Este manual de instruções
- Cartão de entrevistador
- Credencial em como participa neste projecto
- Carta dirigida ao Conselho Directivo
- Questionários a aplicar aos alunos (cerca de 50 exemplares)
- Questionário a aplicar aos professores (levar um a mais)
- Formulário informativo sobre a escola e a turma
- Folhas explicativas do tipo de perguntas existentes
- Um conjunto de alguns *clips*
- Relógio

### 3.2 *Formulário informativo sobre a escola e a turma*

Este pequeno formulário pretende registar informação geral sobre a escola e a turma que vai ser inquirida.

No início do formulário, encontra-se um conjunto de perguntas relativas à escola. A maior parte dessa informação pode ser recolhida junto do Conselho Directivo.

Note-se que o número de identificação da turma inquirida se refere à designação pela qual a turma em causa é conhecida entre as outras turmas do 9.º ano daquela escola; por exemplo 9.º A, 9.º E, etc.

No seguimento dessas informações, encontra algumas perguntas sobre a própria turma que irá inquirir (registo relativo à entrevista). Preencha essa parte quando já tiver iniciado a entrevista e não antes. Em princípio o número total de alunos presentes, o número de alunos a participar na entrevista e o número total de questionários distribuídos é coincidente, contudo pode acontecer que existam algumas diferenças de valores que deverá assinalar. Não se esqueça de verificar as horas a que a entrevista começa e acaba.

### 3.3 *Pré-codificação dos questionários*

No início de cada questionário, existe um quadro onde o entrevistador deve registar a seguinte informação:

- Número da turma;
- Número do estudante/do professor;
- Data da entrevista;
- Nome do entrevistador.

Nesse quadro está previsto igualmente outro tipo de informação (país, estrato, escola, entrevistador e PC-operador), com a qual não se deve preocupar. Nomeadamente, não deve preencher o espaço de codificação

relativo ao entrevistador e deve apenas anotar o seu nome no local destinado a esse fim.

O *número da turma* permite diferenciar umas turmas das outras dentro de uma mesma escola. Na maioria das escolas será apenas inquirida uma turma, embora nalguns casos sejam inquiridas duas. Na maioria dos casos, aponte simplesmente o código 01, como número de turma. No caso de, numa mesma escola, inquirir duas turmas, atribua então o código 02 à segunda turma.

O *número do estudante* é atribuído da seguinte maneira: para cada turma numere os questionários de forma consecutiva antes de os distribuir aos alunos. Os questionários terão assim os códigos 01, 02 e assim sucessivamente.

Dentro de cada turma, cada aluno deverá ter, portanto, um número diferente de todos os outros alunos dessa turma.

De forma a adiantar trabalho, poderá numerar previamente os questionários de 01 a 25. Dessa forma, apenas terá de numerar na altura os restantes questionários que faltarem para perfazer o número total de alunos que irão responder ao inquérito numa determinada turma.

Saliente-se que, naturalmente, não existe nenhuma correspondência entre o número dado a cada aluno e a sua identificação pessoal. O anonimato é garantido.

O *número do professor* é sempre, para cada turma inquirida, 00 (zero, zero).

A *data da entrevista* deve ser codificada no próprio dia em que a entrevista é realizada, de modo a que não haja enganos. A data deve ser codificada na seguinte ordem:

DIA (dois dígitos), MÊS (dois dígitos), ANO (dois dígitos)

Finalmente não se esqueça de apontar o seu nome no local onde está indicado: *nome do entrevistador*.

## 4 Realização do inquérito

### 4.1 Apresentação do inquérito

Antes de os alunos começarem a responder ao inquérito, proceda a uma sucinta explicação sobre os objectivos deste projecto. Poderá, por exemplo, dizer algo como o seguinte:

«A vossa turma foi escolhida para participar num grande estudo europeu. Nesta altura, mais de 20 000 alunos de toda a Europa estão a responder a este questionário. Trata-se de países tão diversos como a Dinamarca, a Inglaterra, a Itália, a Croácia ou a Turquia. Através deste projecto pretendemos perceber quais são os conceitos e interesses dos jovens da Europa no que diz respeito à História.

Cada um de vocês terá um questionário. Peço-vos que o completem da melhor forma possível. *Não estamos interessados no vosso nome.* Na realidade, não queremos saber os vossos nomes. Isso significa que ninguém saberá os vossos resultados pessoais.

*Não queremos avaliar os vossos conhecimentos em História.* Pode até haver perguntas que não tenham muito sentido para vocês, porque estão feitas a pensar nos alunos de outros países. Estamos apenas interessados na *vossa opinião pessoal* sobre alguns assuntos de que trata o questionário.»

Nesta pequena apresentação há três pontos fundamentais que têm de ficar assentes antes de o inquérito começar:

- o inquérito é anónimo;
- não se está a avaliar conhecimentos de História: o questionário aborda muitas questões de cultura geral, as quais não são obrigatoriamente ensinadas na escola;
- o inquérito está a ser feito em diferentes países, pelo que nem todas as perguntas poderão parecer facilmente compreensíveis.

#### 4.2 Apresentação do questionário

Após essa breve apresentação do inquérito, proceda à distribuição dos questionários. Não faça a distribuição sozinho: entregue uns tantos questionários aos próprios alunos para eles irem passando de uns para os outros. Evita-se assim uma maior perda de tempo e dispersão por parte dos alunos. Note que, quando proceder à distribuição, os questionários já deverão estar todos numerados e, portanto, o número de questionários em distribuição perfaz a conta certa dos alunos que participam no inquérito. Este aspecto é importante para que não haja possibilidade de questionários perdidos, repetidos, etc.

Estando os questionários a serem distribuídos entre os alunos, entregue também ao professor o questionário que lhe está destinado.

Assim que *todos* os alunos tenham em mão o questionário, faça uma pequena explicação sobre o modo de responder ao questionário.

Essa explicação pode apoiar-se (se tal for prático, como é no caso de salas pequenas) das folhas exemplificativas dos três tipos de pergunta existentes no questionário. Caso prefira, e disponha de tempo para tal, recorra ao quadro para apresentar os exemplos.

Existem, fundamentalmente, três tipos de pergunta no questionário que requerem formas diferentes de responder. Os tipos de pergunta são facilmente reconhecíveis pela sua apresentação gráfica. É isso que deve explicar aos alunos: os tipos de resposta que as perguntas exigem e a respectiva apresentação gráfica.

Poderá basear-se na seguinte explicação:



Vou fazer uma pequena explicação sobre as perguntas a que vocês vão responder:

Existem três tipos de perguntas. Podem reconhecê-las pelo aspecto gráfico que têm, como podem ver nestes exemplos que aqui tenho/nos desenhos que fiz no quadro.

Pode dizer	Pode fazer
<p>Na maioria das questões vão encontrar cinco quadrados em cada linha.</p> <p>Para estas questões, devem dar apenas uma resposta por linha; ou seja pôr uma cruz num dos quadrados. Não marquem dois quadrados.</p> <p>A pergunta 1 do questionário é um exemplo. Em caso de engano, façam um círculo à volta da resposta em que se enganaram.</p>	<p>Mostre a pergunta tipo 1</p>
<p>Nalgumas perguntas, vão encontrar apenas um quadrado no fim de cada linha.</p> <p>Neste caso, assinalem apenas um quadrado para todas as linhas; ou seja, no conjunto de todas as linhas, ponham uma cruz num único quadrado. Entre esse conjunto de linhas, apenas pode ser indicada uma resposta.</p> <p>Podem ver um exemplo tanto na pergunta 16 como na pergunta 17.</p> <p>Em caso de engano, façam igualmente um círculo à volta da resposta em que se enganaram.</p>	<p>Mostre a pergunta tipo 2</p>
<p>Em duas perguntas existem cinco linhas, em que à frente de cada uma se encontram uns parêntesis. Trata-se das perguntas 19 e 20.</p> <p>Neste caso, não devem utilizar uma cruz, como resposta, mas sim números de 1 a 5, através dos quais vão ordenar cronologicamente as respostas.</p> <p>Devem pôr os números todos e não deixar nenhuma resposta em branco.</p>	<p>Mostre a pergunta tipo 3</p>
<p>Existem duas outras perguntas que se respondem da mesma forma, só que são referentes a imagens: barcos e casais de pessoas (perguntas 32 e 33).</p>	

No capítulo 5, é feita uma apresentação mais pormenorizada sobre a forma de responder ao questionário. Trata-se de uma explicação para si e não para apresentar, naturalmente, aos alunos. A apresentação do inquérito aos alunos deve ser simples e o mais concisa possível; aqueles que persistirem com dúvidas vão de qualquer modo chamá-lo para pôr mais questões ao longo da realização do inquérito.

#### 4.3 Começo da aplicação do inquérito

Uma vez apresentado o inquérito e o questionário, os alunos podem começar a responder.

Chame uma vez mais a atenção para o facto de não haver respostas certas ou erradas e de que o que importa é que dêem a sua *opinião pessoal*. É por essa razão que os deve aconselhar a não olharem para as respostas do colega de carteira e a responderem por si próprios.

Assim que os alunos comecem a responder, não se esqueça de anotar no formulário informativo da turma e da escola a hora a que começa a resposta ao inquérito, assim como o número de alunos que estão a responder.

#### 4.4 *Durante a realização do inquérito*

##### 4.4.1 Situações possíveis durante a realização do inquérito

É importante que a realização do inquérito não seja perturbada por qualquer tipo de distúrbios. O entrevistador deve tentar garantir, na medida do possível, que assim seja.

Contudo, pequenos distúrbios não terão grande mal. É necessário criar uma atmosfera descontraída e evitar que os alunos se sintam em tensão tal como se estivessem numa situação de teste. Deve ter, portanto, uma atitude simpática, transmitir aos alunos a sua disponibilidade para os ajudar no caso de qualquer dúvida surgir.

Várias situações poderão ocorrer ao longo da realização do inquérito, as quais exigirão da sua parte uma resposta adequada: evitar quaisquer distúrbios que perturbem a resposta ao inquérito e manter simultaneamente uma atmosfera descontraída. De seguida, apresentamos-lhe algumas situações que poderão ocorrer; trata-se apenas de alguns exemplos, mas que indicam o tipo de atitude que deverá adoptar.

##### 4.4.1.1 Chegando tarde

Naturalmente, os alunos que chegarem tarde à aula também terão direito a um questionário. Escreva nesse questionário a hora a que o aluno em questão irá começar a responder ao inquérito. Não se esqueça de inserir a informação respeitante aos alunos que chegam tarde no formulário informativo sobre a escola e a turma: alterar o número de questionários distribuídos e o número de alunos a responder. Anote também nas observações a hora em que esse aluno começou a responder.

##### 4.4.1.2 Questionários defeituosos

Se algum aluno se apercebe de que o seu questionário está defeituoso (com páginas a mais ou a menos, por exemplo), dê-lhe um questionário sobressalente no qual deverá preencher a primeira página de acordo com o primeiro questionário — número de estudante fica idêntico. Junte-o ao questionário defeituoso, com um *clip*, e deixe o aluno continuar a responder. O aluno não tem de voltar a responder às perguntas a que já tinha respondido. Escreva no cimo de cada um dos questionários (defeituoso e novo) que junto se encontra um outro questionário.

#### 4.4.1.3 Dúvidas colocadas

Os alunos podem, naturalmente, colocar dúvidas ao entrevistador. Tenha, contudo, o cuidado de lhes responder sem perturbar os outros alunos.

Quando um aluno quiser colocar-lhe uma questão, desloque-se para junto dele e responda-lhe só quando aí estiver. Responda às dúvidas, mas evite qualquer maior distúrbio. Responda individualmente, para cada aluno, e em voz baixa.

Muitos desses alunos vão provavelmente colocar-lhe questões sobre a forma de responder ao questionário, apesar de a ter estado a explicar. É natural que isso aconteça e, nesse caso, volte a explicar sucintamente para esse aluno em particular.

Por vezes, os alunos não lêem por completo a formulação da pergunta, acontecendo que pensem que existem perguntas repetidas no questionário (isso poderá acontecer, por exemplo, no caso das perguntas 24/25, 35/36/37 e 5/6, que apresentam entre si uma estrutura muito semelhante). Nesse caso explique as diferenças existentes entre as perguntas apontadas pelos alunos.

No caso de haver muitos alunos a colocarem a mesma questão, é de todo o interesse que explique essa dúvida para o conjunto da turma.

Os alunos terão provavelmente dúvidas com alguns conceitos ou termos utilizados no questionário. O entrevistador deve tentar ajudá-los, mas com um cuidado particular: se a resposta a uma pergunta implica o *conhecimento de um facto histórico ou a compreensão do que um conceito implica*, não deve ser dada qualquer explicação. Em caso algum deve explicar um facto histórico. De qualquer modo, pode basear-se na tabela abaixo apresentada onde estão indicados alguns conceitos com a respectiva explicação. Estão igualmente indicados os conceitos sobre os quais não deve dar nenhuma explicação (por exemplo, democracia).

Por vezes, os alunos não têm nenhuma dúvida em concreto, apenas pretendem um encorajamento. Basta que mostre um certo interesse por eles, aproximando-se, perguntando se está tudo bem, se têm alguma dúvida, etc. Existem inúmeras formas de os encorajar a ir respondendo.

#### 4.4.1.4 Manifestações de incerteza

O problema de omitir perguntas ou até de blocos inteiros de perguntas sem resposta é particularmente delicado. Contudo, os alunos não deveriam simplesmente tentar adivinhar ou fazer cruces ao acaso. Quando se der conta de que algum aluno tem dúvidas quanto à resposta a dar, diga-lhe para tentar responder. Caso, de facto, o aluno não saiba como responder, diga-lhe para passar à frente e para não responder ao acaso.

Para se dar melhor conta dessas dificuldades, vá circulando entre as carteiras e tentando observar em que ponto do questionário estão os alunos.



Nesta tabela, apresentam-se alguns conceitos, os quais estão dispostos por ordem alfabética. A primeira coluna indica a pergunta onde aparece o respectivo conceito.

– Explique apenas nos termos aqui indicados.

– Nos casos em que está indicado para não explicar, não dê qualquer *explicação*.

Pergunta	Conceito	Explicação
47d	aclamação	apoio explícito a uma decisão ou escolha já feita
1g	acumulação	<b>não explicar!</b>
20e	descolonização	países que se tornam independentes
22g;35 etc.	democracia	<b>não explicar!</b>
47f	Estado-Providência	redução das desigualdades sociais através da redistribuição dos rendimentos (a qual é feita através da aplicação de impostos mais elevados aos indivíduos com maiores rendimentos)
35-37	grupos étnicos	grupos de pessoas detentoras de uma mesma cultura e dos mesmos antepassados, distinguindo-se por isso de outros grupos. Têm por vezes uma língua própria.
46	Integração europeia	Unificação crescente dos Estados Europeus
29a	genocídio	acção de matar uma população inteira ou grande parte dela
44,48f	imigrante	alguém vindo de outro país para viver e trabalhar neste país
39f	inovação	algo de totalmente novo
48c	investimentos	dinheiro (capital) gasto por pessoas para fundar uma empresa ou para comprar máquinas com as quais irá produzir algo, ganhando mais dinheiro em troca
24-25n	migrações maciças	grandes conjuntos de pessoas e de populações inteiras deixando a sua casa e deslocando-se para outros lugares distantes
45,22f	nação(ções)	<b>não explicar</b>
24-25k	explosão demográfica	forte e acelerado crescimento do número de pessoas numa determinada área, devido ao aumento de nascimentos
24-25b	movimentos sociais	pessoas unindo-se de forma a mudar a sociedade
29h	poder totalitário	poder de um estado dominador de todos os aspectos da vida dos seus habitantes
6g	tradições	valores, regras, usos e costumes herdados
30c	Pacto de Varsóvia	a antiga aliança militar da Europa de Leste, liderada pela União Soviética

Se reparar, por exemplo, que já passou metade do tempo e que alguns alunos estão consideravelmente atrasados em relação à maioria da turma, tente intervir de modo a que se apressem. Poderá aproximar-se e recordar ao aluno que este não se deve preocupar muito com o conteúdo das respostas (se está certo, se não está), devendo dar simplesmente a sua opinião pessoal. Se, de facto, o aluno não souber o que responder nalguma pergunta, diga-lhe para passar à frente.

#### 4.4.1.5 «Sussurrando» e copiando dos outros

Apesar de ter dito que não interessa se os resultados estão *correctos*, ou não, e que apenas nos interessa a opinião *pessoal* de cada um deles, alguns alunos vão com certeza tentar saber a opinião do colega do lado.

Se reparar que isso é sistemático, lembre outra vez à turma toda os objectivos do estudo, realçando que tentem responder individualmente.

Ter este aspecto em atenção não implica que se procure um silêncio absoluto, naturalmente.

#### 4.4.1.6 Passividade, provocação e protestos

Raramente acontece que os alunos manifestem atitudes de passividade, de provocação ou de protesto. Não obstante, não se deve excluir a possibilidade desse tipo de atitudes ocorrer.

- Em casos não muito graves, lembre aos alunos que o inquérito já foi respondido noutros sítios e que nunca surgiu qualquer tipo de problema.
- Em casos mais sérios, peça para os alunos demonstrarem alguma consideração pelos seus colegas que estão dispostos a responder ao questionário. Nunca aconteceu ser preciso mandar algum aluno para a rua. Se algo de grave suceder, tente exercer alguma autoridade junto dos alunos.

#### 4.4.1.7 Intervalos durante a realização do inquérito

Na medida em que o inquérito pode ser feito durante o tempo de uma aula, ou seja 50 minutos, não existe em princípio necessidade por parte do aluno de fazer um intervalo. Evite, na medida do possível, que os alunos saiam da sala de aulas enquanto não tiverem acabado de responder ao questionário.

Caso alguns alunos tenham *mesmo* de sair, não os deixe sair ao mesmo tempo. É de toda a conveniência que os alunos não troquem impressões sobre o questionário, pelo menos enquanto não tiverem acabado o seu preenchimento.

#### 4.4.1.8 Entrega rápida de questionários, tarefas adicionais

Alguns alunos têm uma grande dificuldade em deixar os outros trabalhar quando eles próprios já acabaram. Caso algum aluno queira entregar o seu questionário mais cedo, pode pedir-lhe que releia o questionário, para ter a certeza de que não se esqueceu de nenhuma pergunta.

Assim que um aluno acabe, recolha o questionário e deixe-o sair da sala, se tal for possível. De facto, *com antecedência terá de acordar com o professor esses pormenores*. Esse aspecto poderá ser particularmente importante em casos em que o inquérito está a ser respondido no último tempo. Há que ter em conta que, nalguns casos, os alunos não podem sair da escola antes de acabar o tempo oficial de aulas. Para além disso, a escola pode preferir que os alunos se mantenham dentro da sala para evitar que façam barulho no recreio, enquanto as outras turmas estão a ter aulas.

Em todo o caso, não se esqueça de que os alunos que demoram mais tempo a responder poderão sentir-se constrangidos a responder mais depressa (e, por conseguinte, de forma descuidada), se se derem conta de que a maioria dos alunos já acabou e saiu da sala. Se puder, evite essa situação.

#### 4.4.1.9 Papel do professor

Ao longo de toda a realização do inquérito, o papel do professor deve cingir-se ao de entrevistado, tal como os alunos. O entrevistador é quem deve tentar resolver as dúvidas que possam surgir e é o responsável pela aplicação do inquérito.

Após ter respondido ao questionário que lhe está destinado, é natural que o professor queira circular por entre as carteiras e observar as respostas dos seus alunos. Explique-lhe que isso pode constranger os alunos nas suas respostas.

É igualmente provável que os alunos queiram colocar uma questão directamente ao professor. Peça ao professor para que, nesses casos, oriente os alunos para o entrevistador; será este quem deverá responder a qualquer dúvida.

#### 4.5 Fim do inquérito

Quando o tempo destinado à realização do inquérito estiver a terminar, informe os alunos e peça-lhes que confirmem se preencheram a informação relativa aos dados pessoais (perguntas 8 a 18).

*É conveniente que fique previamente acordado com o professor se a realização do inquérito se pode prolongar durante o intervalo subsequente à aula de História ou não.* Esse aspecto é particularmente importante, pois é possível que alguns alunos não tenham terminado de responder ao inquérito na altura em que terminaria a aula de História.



Confirme novamente a numeração dos questionários e registre a hora a que acabou a realização do inquérito (a hora a que foi entregue o último questionário).

Anote no *formulário informativo* sobre a escola e a turma, na parte relativa a observações, os números correspondentes aos alunos que entregaram o questionário muito antes dos outros (mais de 20 minutos antes do fim da hora de aula).

É natural que o professor ou qualquer outra pessoa da escola queira saber informações sobre este estudo. Nesse caso, lembre que se trata de um projecto à escala europeia e que a análise dos dados vai demorar algum tempo. De qualquer modo, o Professor José Machado Pais, coordenador do projecto em Portugal, responsabiliza-se por informar as escolas inquiridas sobre os resultados finais, quando tal for possível. Caso lhe peçam mesmo o questionário, diga que não pode dar nenhum. Se a escola se manifestar, de facto, interessada nos resultados finais do estudo, indique-o no *formulário informativo* sobre a escola e a turma na parte dedicada a observações.

## 5 Instruções específicas sobre o questionário

### 5.1 Perguntas tipo I: escalas

O primeiro tipo de perguntas deve ser respondido preenchendo os quadrados com uma cruz.

3. Texto da pergunta	Possibilidade 1	Possibilidade 2	Possibilidade 3	Possibilidade 4	Possibilidade 5
a. item .....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. item .....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pergunta tipo 1: no item a., a possibilidade 4 está cancelada e a possibilidade 2 é válida.

Esta regra de cancelar respostas erradas é extremamente importante. Insista em que, quando se enganarem, os alunos façam de facto um círculo à volta da resposta *errada*. A cruz sozinha é que é considerada como uma resposta válida. Quando se aperceber de que algum aluno está a aplicar essa regra, verifique se este percebeu que a resposta *errada* é a que tem o círculo à volta. É natural que este procedimento não seja de compreensão imediata e até algo confuso para alguns alunos. Contudo, essa é uma das regras de

preenchimento que deverão ser seguidas por todos os países que participam neste projecto.

### 5.2 Pergunta tipo 2: escolha múltipla

Este segundo tipo de perguntas apenas admite uma resposta, ou seja, uma cruz num dos quadrados.

3. Texto da pergunta	
a. Possibilidade 1 .....	<input type="checkbox"/>
b. Possibilidade 2 .....	<input checked="" type="checkbox"/>
c. Possibilidade 3 .....	<input type="checkbox"/>
d. Possibilidade 4 .....	<input checked="" type="checkbox"/>
e. Possibilidade 5 .....	<input type="checkbox"/>

*Pergunta tipo 2: possibilidade 2 está cancelada e a possibilidade 4 é válida.*

### 5.3 Pergunta tipo 3: ordenações

Neste caso, as respostas devem ser dadas através de um conjunto de números (de 1 a 5). Cada número só pode ser usado uma vez.

Pergunta	
( 2 )	a. item
( 4 )	b. item
( 5 )	c. item
( 3 )	d. item
( 1 )	e. item

Também encontra este tipo de pergunta, embora sob um formato ligeiramente diferente, nas perguntas 32 e 33, onde se devem ordenar algumas figuras.

Também aqui os alunos devem fazer um círculo à volta de algum número em que se tenham enganado. O número correcto deverá, nesse caso, ser indicado ao lado do parêntesis.

### 5.4 Pergunta sobre a idade

Na pergunta n.º 9 os alunos devem indicar a sua idade.

3. Texto da pergunta	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5
a. item .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. item .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pergunta tipo 1

3. Texto da pergunta	
a. Resposta 1 .....	<input type="checkbox"/>
b. Resposta 2 .....	<input type="checkbox"/>
c. Resposta 3 .....	<input type="checkbox"/>
d. Resposta 4 .....	<input type="checkbox"/>

Pergunta tipo 2

Pergunta
( ) a. item
( ) b. item
( ) c. item
( ) d. item
( ) e. item

Pergunta tipo 3

Ordenar cronologicamente as respostas



## BIBLIOGRAFIA

- ABDELMALEK, Sayad, *L'Immigration ou les Paradoxes de l'Altérité*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- ÁLVAREZ, I., Dorronsoro, *Diversidad Cultural y Conflictos Nacionales*, Madrid, Talasa, 1993.
- ANGVIK, Magne, e BORRIES, Bodo von (ed.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*, Hamburgo, Körber Foundation, 1997.
- ARMSTRONG, John, *Nations Before Nationalism*, Chapel Hill, 1982.
- Aron Gurvich, *The Origins of European Individualism*, Oxford, 1995.
- ASHBY, R., e LEE, P., «Children's concepts of empathy and understanding in History», in C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Londres, Falmer Press, 1987.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine, *Génération et Ages de la Vie*, Paris, PUF, 1991.
- BACHELARD, G., *L'Intuition de l'Instant*, Paris, Gonthier, 1966.
- BALIBAR, Étienne, *Les Frontières de la Démocratie*, Paris, Éditions la Découverte, 1992.
- BARRY, Brian, *Justice as Impartiality*, Oxford, Clarendon Press, 1995.
- BÉDARIDA, François, «Tempo presente e presença da História», in Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.), *Usos e Abusos da História Oral*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- BEILLEROT, Jacky, et al., *Savoir et Rapport au Savoir. Elaborations Théoriques et Cliniques*, Paris, Ed. Universitaires, 1989.
- B M., *Banal Nationalism*, Londres, Sage, 1995.
- BLOCH, Marc, *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*, Paris, Armand Colin (várias edições). Em português: *Introdução à História*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1993.
- BONNAIN, Roland, e ELEGOT, Franch, «Mémoires de France: les archives orales, pourquoi faire?», *Ethnologie Française*, Nova Série, Tomo 8, n.º 4, Paris, Outubro-Dezembro de 1978.
- BOURDIEU, Pierre, *Algérie 60. Structures Économiques et Structures Temporelles*, Paris, Editions de Minuit, 1977.
- BOURDIEU, Pierre, *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979.

- BOYER, R., BOUNOURE, A., e DELCLAUX, M., *Paroles de Lycéens*, Éditions Universitaires, Paris, INRP, 1991.
- BRESSOUX, P., «Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres», *Revue Française de Pédagogie*, n.º 108, 1994.
- BROOKOVER, W. B., SCHWEITZER, J., BEADY, C., et al, *School Social Systems and Student Achievement: Schools can Make a Difference*, Nova Iorque, Praeger, 1979.
- BRUBAKER, Rogers, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, Harvard University Press, 1992.
- BRYANT, C. G. A., e JARRY, D. (comps.), *Giddens's Theory of Structuration*, Londres, Routledge, 1991.
- CARDIM, Pedro (org.), *A História: entre a Memória e a Invenção*, Lisboa, Publicações Europa-Europa, colecção «Conferências do Convento», n.º 3, 1998.
- CASTLES, Francis G. (ed.), *The Comparative History of Public Policy*, Oxford, Polity, 1989.
- CERTEAU, Michel de, *L'Absent de l'Histoire*, Paris, Mame, 1993.
- CESERANI, D., e FULBROOK, M. (eds.), *Citizenship, Nationality and Migration in Europe*, Londres, Routledge, 1996.
- CHARLOT, Bernard, *l'École en Mutation*, Paris, Payot, 1987.
- CHESNEAUX, Jean, *Du Passé Faisons Table Rase?*, Paris, François Maspero, 1976.
- CHEVALLARD, Y., *La Transposition Didactique. Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.
- CITRON, Suzanne, *Ensinar a História hoje. A Memória Perdida e Reencontrada*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- CLASTRES, P., *Society Against the State*, Oxford, Basil Blackwell, 1977.
- COLES, Bob, *Youth and Social Policy. Youth Citizenship and Young Careers*, Londres, University College of London, 1995.
- COLLEY, L., *Britons. Forging the Nation, 1707-1837*, Yale, Yale University Press, 1992.
- COOLEY, Charles Horton, *Human Nature and the Social Order*, Nova Iorque, Schoken, 1964.
- COSTA-LASCOUSE, Jaqueline, e WEIL, Patrick (dir.), *Logiques d' États et Immigrations*, Paris, Kimé, 1992.
- CURTO, Diogo Ramada, «As múltiplas faces da História», *Colóquio/Educação e Sociedade*, n.º 8/9, 1995.
- DAWKINS, R., *El Gen Egoísta. Las Bases Biológicas de Nuestra Conducta*, Barcelona, Salvat, 1988.
- DOGAN, M., «Comparing the decline of nationalism in western Europe: the generational dynamic», *International Social Science Journal*, 136, 1993.
- DOGAN, Mattei, «Déclin des Nationalismes et dynamique des générations en Europe de l'Ouest», *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n.º 136, Maio de 1993.
- DUBY, Georges, «O prazer do historiador», in Maurice Agulhon et al., *Ensaio de Ego-História*, Lisboa, Edições 70, 1989.
- DUBY, Georges, *A História Continua*, Porto, Edições Asa, 1992.
- DURKHEIM, Emile, *As Regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença, 1989 (1.ª edição, 1895).
- DURKHEIM, Émile, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1989, e *L'Évolution Pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

- ELTON, Geoffrey, *Return to Essentials. Some Reflections on the Present State of Historical Study*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- EVANS, J. M., *Immigration Law*, Londres, Sweet and Maxwell, 1983.
- FABREGAT, Clemente Herrero, e FABREGAT, Maria Herrero, *Como Preparar Uma Aula de História*, Rio Tinto, Edições ASA, 1991.
- FEATHERSTONE, M., LASH, S., e R. R. (eds.), *Global Modernities*, Londres, Sage, 1995.
- FEATHERSTONE, M., *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*, Londres, Sage, 1995.
- FEELY-HARNIK, Gillian, «Divine kingship and the meaning of History among the Sakalava of Madagascar», *Man*, 13, 1978.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro, *Pensar a História, Repensar o Seu Ensino. A Disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino*, Porto, Porto Editora, 1994.
- FISHER, David Hackett, *Historian's Fallacies: Towards a Logic of Historical Thought*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- FORTUNA, Carlos, «As cidades e as identidades: patrimónios, memórias e narrativas sociais», in Maria de Lourdes Lima dos Santos (coord.), *Cultura & Economia*, actas do colóquio realizado em Lisboa, 9-11 de Novembro de 1994, Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Estudos e Investigações, 1995.
- FURET, François, *A Oficina da História*, Lisboa, Gradiva, s.d., 9. 81.
- GADAMER, Hans-Georg, *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil, 1976.
- GARCÍA, Juan, «Nación, identidad y paradoja: una perspectiva relacional para el estudio del nacionalismo», *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociales)*, 67, 1994.
- GARTON-ASH, T., *The Uses of Adversity*, Harmondsworth, Penguin, 1989.
- GELL, A., *The Anthropology of Time: Cultural Constructions of Temporal Maps and Images*, Oxford, Berg Press, 1992.
- GELLNER, E., *Culture, Identity and Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- GELLNER, E., *Nations and Nationalism*, Ítaca, Nova Iorque, Cornell University Press, 1983.
- GOODIN, Robert E., «Inclusion and exclusion», *Archives Européennes de Sociologie*, Tomo xxxvii, n.º 2, 1996.
- GUBER, Rosana, «Las manos de la memoria», *Desarrollo Económico*, Vol. 36, n.º 141, Abril-Junho de 1996.
- GUERRERO, A. Blas, *Nacionalismo e Ideologías Políticas Contemporáneas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.
- GURR, Ted, *Minorities at Risk: A Global View of Ethnopolitical Conflict*, Washington, Institute of Peace Press, 1993.
- HABERMAS, J., *Identidades Nacionales y Postnacionales*, Madrid, Tecnos, 1989.
- HADLEY, Roger, e HATCH, Stephen, *Social Welfare and the Failure of the State*, Londres, Allen & Unwin, 1981.
- HANNUM, Hurst, *Basic Documents on Autonomy and Minority Rights*, Boston, Martinus Nijhoff, 1993.
- HILTON, D., J., et al., «Social representations of history and attitudes to European unification in Britain, France and Germany», in G. M. Breakwell e E. Lyons (eds.), *Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change*, Oxford, Butterworth-Heinemann, 1996.



- HIRST, P., e THOMPSON, G., *Globalization in Question*, Oxford, Polity Press, 1996.
- HOBSBAWN, *Nations and Nationalism*, Oxford, 1983.
- HOFFMAN, Stanley, *Duties Beyond Borders*, Siracusa, Nova Iorque, Syracuse University Press, 1981.
- JETTON, Tamara L., e ALEXANDER, Patricia A., «Instructional importance: what teachers value and what students learn», *Reading Research Quarterly*, Vol. 32, n.º 3, 1997.
- JOAS, H. G. H., *Mead. A Contemporary Re-examination of his Thought*, Cambridge, The MIT Press, 1985.
- JOHNSON, Norman, *The Welfare State in Transition: The Theory and Practice of Welfare Pluralism*, Brighton, Wheatsheaf, 1987.
- KOSELLECK, R., *Le Futur Passé. Contribution à la Semantique des Temps Historiques*, Paris, EHESS, 1990.
- KYMLICKA, Will, *Multicultural Citizenship*, Oxford, Clarendon Press, 1995.
- LAFOREST, G., e BROWN, D., *Integration and Fragmentation*, Kingston Ontário, Queen's University, 1994.
- LANFANT, Marie-Françoise, «Identité, mémoire, patrimoine et touristification de nos Sociétés», *Société*, n.º 46, 1994.
- LEINHARDT, G., BECK I., e STANTON, C., *Teaching and Learning in History*, Hillsdade, Nova Iorque, Erlbaum, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, C., «Le temps du mythe», *Annales, ESC*, n.ºs 3-4, Paris, Maio/Agosto de 1971.
- LÉVI-STRAUSS, C., *The Savage Mind*, Chicago, The University of Chicago Press, 1966.
- LIPOVETSKY, Gilles, *Le Crépuscule du Devoir*, Paris, Gallimard, 1992.
- LOURENÇO, Eduardo, «Os tempos do século, ou o crepúsculo da consciência histórica», in *Balanço do Século*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990.
- LOURENÇO, Eduardo, *O Labirinto da Saudade*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992 (1.ª edição, 1978).
- LUCAS, J. de, *El Desafío de las Fronteras*, Madrid, Temas de Hoy, 1994.
- LUHMANN, N., *Sociedad y Sistema*, Barcelona, Paidós, 1990.
- LUHMANN, NIKLAS, «The Future cannot begin: temporal structures in modern society», *Social Research*, n.º 43, 1976.
- MANN, P., «Ruling class strategy and citizenship», *Sociology*, 21, 1987.
- MARSHALL, T. H., «Citizenship and social class», in T. H. Marshall, *Sociology at the Cross Roads*, Londres, Heinemann, 1963.
- MARSHALL, T. M., e BOTTOMORE, Tom, *Citizenship and Social Class*, Londres, Pluto Press, 1992.
- MATTOSO, José, *A Escrita da História. Teoria e Métodos*, Lisboa, Editorial Estampa, 1988.
- MEAD, L., *Beyond Entitlement: the Social Obligations of Citizenship*, Nova Iorque, Free Press, 1986.
- MEEHAN, E., *Citizenship and the European Community*, Londres, Sage, 1993.
- MEYROWITZ, J., *No Sense of Place*, Londres, Oxford University Press, 1985.
- MILLER, David, «Citizenship and pluralism», *Political Studies*, 43, 1995.
- MILNER, J. C., *De l'École*, Paris, Editions du Seuil, 1984.
- MILWARD, Alan S., *The European Rescue of the Nation-State*, Londres, Routledge, 1993.
- MOJE, Elizabeth B., «I teach students, not subjects: teacher-student relationships as contexts for secondary literacy», *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, n.º 2, 1996.

- MORIN, E., *Pour Sortir du xx Siècle*, Paris, Points, 1981.
- MORTIMORE, P., et al., *School Matters: The Junior Years*, Londres, Open Books, 1988.
- MUCHEMBLED, Roger, *Culture Populaire, Culture des Élites*, Paris, Flammarion, 1978.
- NEISSER, V., e WINOGRAD, E. (eds.), *Remembering Reconsidered: Ecological and Traditional Approaches to the Study of Memory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- NIETZSCHE, F., «On the uses and disadvantages of History for life», in *Untimely Meditations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983 (1.<sup>a</sup> edição, 1873).
- NORA, P., *Les Lieux de Mémoire*, Tomo III, Paris, Gallimard, 1992.
- NOWOTNY, H., «Time structuring and time measurement: on the interrelation between timekeepers and social time», in J. Fraser e N. Lawrence (comps.), *The Study of Time*, Vol. II, Nova Iorque, Springer Verlag, 1975.
- PAIS, José Machado, «Autour de la théorie de l'action sociale», *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, n.º 44, 1994.
- PAIS, José Machado, «Fontes documentais em sociologia da vida quotidiana», *Análise Social*, Vol. XX, n.º 83, 1984.
- PAIS, José Machado, «Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana», *Análise Social*, Vol. XXII, n.º 90, 1986.
- PAIS, José Machado, «Nas rotas do quotidiano», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, Junho de 1993.
- PÉREZ-AGOTE, Alfonso, *La Reproducción del Nacionalismo. El Caso Vasco*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984.
- PRINS, Gwin, «História oral», in Peter Burke (org.), *A Escrita da História. Novas Perspectivas*, São Paulo, Editora Unesp, 1992.
- RAMOS, José Luís P., «Os jogos de aventura baseados em computador como micromundos de aprendizagem da História», *Ler Educação*, n.ºs 17/18, Janeiro/Abril de 1995.
- RICOEUR, P. (org.), *Temps et Récit*, Paris, Seuil, 3 volumes, 1983/85.
- ROCHE, *Re-thinking Citizenship: Welfare, Ideology and Change in Modern Society*, Cambridge, Polity Press, 1992.
- ROGERS, Peter, «Teachers as gatekeepers: a cautionary note on oral history in primary schools», *Oral History*, Outono de 1997.
- SAHLINS, Marshall, *Ilhas de História*, Rio de Janeiro, Zahar, 1994, p. 11 (1.<sup>a</sup> edição em inglês, 1985).
- SAHLINS, P., *Boundaries. The Making of France and Spain in the Pyrenees*, Califórnia, University of California Press, 1989.
- SCHNAPPER, D., *L'Europe des Immigrés*, Paris, F. Bourin, 1992.
- SCHNAPPER, D., *La France de l'Intégration*, Paris, Gallimard, 1991.
- SENNETT, R., *Narcisismo y Cultura Moderna*, Barcelona, Kairos, 1980.
- SÉRGIO, António, *Breve Interpretação da História de Portugal*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1972.
- SIMARD, Jean-Jacques, «Autor de l'idée de nation. Appropriation symbolique, appropriation matérielle, identité et socialité», in Raymond Brouillet (dir.), *Nation, Souveraineté et Droit*, Montreal, Bellarmin, 1980.
- SMITH, A. D., *Las Teorías del Nacionalismo*, Barcelona, Península, 1976.
- SMITH, Anthony D., *A Identidade Nacional*, Lisboa, Gradiva (coleção «Trajectos»), 1997.
- SMITH, Anthony D., *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, Basil Blackwell, 1987.



- SPINNER, Jeff, *The Boundaries of Citizenship: Race, Ethnicity, and Nationality in the Liberal State*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1994.
- STAHL, Steven A., et al., «What happens when students read multiple source documents in history?», *Reading Research Quarterly*, Vol. 31, n.º 4, 1996.
- SUE, Roger, *Temps et Ordre Social*, Paris, PUF, 1994.
- TAMIR, Yael, *Liberal Nationalism*, Princeton, Princeton University Press, 1993.
- TAPINOS, G., *Europa. Entre la Inmigración y la Cooperación al Desarrollo* Barcelona, Fundación Paulino Torras Domènech, 1992.
- TEODORO, V. D., e FREITAS, J. C. (org.), *Educação e Computadores*, Lisboa, GEP, 1991.
- THERBORN, Göran, *European Modernity and Beyond - The Trajectory of European Society 1945-2000*, Londres, Sage, 1995.
- THOMPSON, Paul, *The Voice of the Past. Oral History*, 1988. Tradução portuguesa: *A Voz do Passado. História Oral*, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1992.
- TODD, Emmanuel, *Le Destin des Immigrés. Assimilation et Ségrégation dans les Démocraties Occidentales*, Paris, Éditions du Seuil, 1994 Tradução portuguesa: *O Destino dos Imigrados. Assimilação e Segregação nas Democracias Ocidentais*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.
- TODOROV, T., «La mémoire et ses abus», *Esprit*, Julho de 1993.
- TORGAL, Luís Reis, *História e Ideologia*, Coimbra, Livraria Minerva, 1989.
- TUAN, Y-F., *Space and Place: The Perspective of Experience*, Londres, Edward Arnold, 1977.
- TURNER, B. (ed.), *Citizenship and Social Theory*, Londres, Sage, 1992.
- TURNER, B., *Citizenship and Capitalism*, Londres, Allen & Unwin, 1986.
- VALÉRY, Paul, *Essais Quasi Politiques*, Oeuvres I, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, 1957.
- VELHO, Octávio, *Besta-Fera. Recriação do Mundo*, Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.
- VERNAND, Jean-Pierre, *Mythe et Société en Grèce Ancienne*, Paris, Maspero, 1979.
- VERNANT, Jean-Pierre, *The Origins of Greek Thought*, Ítaca, Cornell University Press, 1982.
- VERNANT, Jean-Pierre, *Mythe et Pensée Chez les Grecs*, Paris, Maspero, 1974.
- VEYNE, Paul, *Como se Escreve a História*, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1995 (3.ª edição).
- VITORINO, Francisco Manuel Guedes, «História de Portugal. Que Memória?», *Vértice*, n.º 62, Setembro-Outubro de 1994.
- WALBY, S., «Is citizenship gendered?», *Sociology*, 28, 1994.
- WALLACE, W., *The Transformation of Western Europe*, Londres, Pinter, 1990.
- WALZER, Michael, *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*, Oxford, Blackwell, 1983.
- WIEVIORKA, Michel (ed.), *Racisme et Modernité*, Paris, Editions la Découverte, 1993.
- WILLIAM, McNeill, *Polyethnicity and Nacional Unity in World History*, Toronto, University of Toronto Press, 1986.
- WILLIAMS, R., *The Long Revolution*, Londres, Chatto and Windus, 1961.
- YOUNG, I. M., «Impartiality and the civic republic; some implications of feminist critiques of moral and political theory», in S. Benhabib e D. Cornell (eds.), *Feminism as Critique*, Oxford, Polity Press, 1987.
- YOUNG, Iris Marion, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press, 1990.
- ZONABEND, Françoise, *La Mémoire Longue*, Paris, PUF, 1980.



Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária — quem somos? — emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de identidade — entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros — aparece associado à consciência histórica.

O livro dá-nos conta dos resultados de um estudo comparativo sobre a consciência histórica dos jovens europeus. Comporta três partes: a primeira é consagrada à aprendizagem da História e às suas imagens entre os jovens; a segunda confronta os jovens com várias representações do tempo histórico e do futuro, em Portugal e na Europa; finalmente, a terceira é dedicada ao estudo de atitudes e representações sociais que se reflectem na consciência histórica dos jovens.

Esta publicação foi preparada no âmbito do Observatório Permanente da Juventude Portuguesa. O Observatório foi criado pela SECRETARIA DE ESTADO DA JUVENTUDE e pelo INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS da Universidade de Lisboa, em 1996, e tem como objectivo principal a realização de estudos sociográficos, de monografias e de inquéritos sobre valores, atitudes e práticas dos jovens portugueses.

José Machado Pais é investigador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

CELTA EDITORA

